



**Universidade de Brasília – UNB  
Instituto de Artes - IDA  
Departamento de Artes Cênicas - CEN  
Programa Pró-licenciatura em Teatro**

## **CONSTRUINDO O TEXTO DRAMÁTICO NO CONTEXTO ESCOLAR: FUNDAMENTOS E REGISTRO DE UM PROCESSO COLABORATIVO**

**MARIA WANUZA MARQUES DA SILVA**

**BRASÍLIA - DF**

**2012**

MARIA WANUZA MARQUES DA SILVA

**CONSTRUINDO O TEXTO DRAMÁTICO NO CONTEXTO ESCOLAR:  
FUNDAMENTOS E REGISTRO DE UM PROCESSO COLABORATIVO**

Trabalho de conclusão do curso apresentado ao Programa Pró-Licenciatura de Teatro Da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Teatro, sob orientação da Professora mestra Elisa Teixeira de Souza.

BRASÍLIA - DF

2012

## RESUMO

O presente estudo analisa a experiência em teatro realizada com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, na Escola Parque 303/304 Norte em 2011, objetivando a proposição de uma metodologia centrada na construção dramatúrgica através do processo colaborativo. O estudo se inicia com um esboço geral do papel do texto no cenário teatral ao longo da história, dando-se ênfase ao trabalho de Brecht. Na segunda parte, o processo colaborativo é descrito enquanto método de trabalho de grupo e comparado ao trabalho escolar desenvolvido na instituição de ensino citada acima. Por fim, o projeto é apresentado enquanto proposição metodológica para o ensino de teatro.

Palavras-chave: Dramaturgia. Pedagogia do teatro. Teatro escolar.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
<b>CAPÍTULO 1 – DRAMATURGIA</b>	
1.1 Conceito.....	9
1.2 Contexto histórico.....	9
1.3 Brecht e o teatro épico.....	12
1.3.1 <i>O texto</i> .....	14
1.3.2 <i>Brecht e a peça didática</i> .....	15
<b>CAPÍTULO 2 – PROCESSO COLABORATIVO E DRAMATURGIA: O TEXTO E O COLETIVO</b>	
2.1 Processo colaborativo X Criação coletiva.....	19
2.2 Processo colaborativo na Escola Parque: Semelhanças com o teatro de espetáculos.....	22
2.2.1 <i>O dramaturgo</i> .....	23
2.2.2 <i>O tema</i> .....	24
<b>CAPÍTULO 3 – DRAMATURGIA COLABORATIVA NA ESCOLA</b>	
3.1 Proposta metodológica.....	28
3.1.1 <i>Primeira etapa: A construção oral do texto dramático</i> .....	28
3.1.2 <i>Segunda etapa: Escrita formal do texto</i> .....	29
3.1.3 <i>Terceira etapa: Apresentação do resultado</i> .....	29
3.2 Execução do projeto: Estruturação diária.....	30
3.2.1 <i>Roda inicial</i> .....	31
3.2.2 <i>Roda de movimento</i> .....	31
3.2.3 <i>Roda de reflexão</i> .....	32
3.3 Descrição e análise dos encontros.....	32
3.3.1 <i>Primeira etapa</i> .....	33
3.3.1.1 <u>Primeiro encontro: ‘Onde’</u> .....	33
3.3.1.2 <u>Segundo encontro: Estabelecer o ‘Quem’ e o “Que” por meio da improvisação</u> .....	34
3.3.1.3 <u>Terceiro encontro: Registro de ações</u> .....	38
3.3.1.4 <u>Do quarto ao sexto encontros: Espectadores</u> .....	40
3.3.2 <i>Segunda etapa</i> .....	43
3.3.2.1 <u>Sétimo encontro: Leitura de peças</u> .....	43
3.3.2.2 <u>Oitavo e nono encontros: Escrita formal da cena</u> .....	43
3.3.2.3 <u>Décimo e décimo primeiro encontros: Escrita formal do texto coletivo</u> .....	44
3.3.3 <i>Terceira etapa</i> .....	45
3.3.3.1 <u>Décimo segundo encontro: Leitura dramática</u> .....	45
CONCLUSÃO.....	48
REFERÊNCIAS.....	50
ANEXOS.....	51

## INTRODUÇÃO

A pedagogia do teatro vem gerando discussões e investigações quanto aos seus objetivos e metodologias. Qual a função do teatro na escola? Quais caminhos trilhar para que a experiência teatral seja de fato significativa gerando aprendizagem? E quais aprendizagens pretendem-se para a prática escolar? Essas indagações permeiam o meio do fazer teatral na escola e serviram como bússolas para os direcionamentos tomados na pesquisa registrada nessa monografia.

Nas vertentes de trabalho abarcadas pela pedagogia teatral contemporânea encontram-se diferentes propostas, como os jogos teatrais, a montagem, a encenação e a dramaturgia. Esse trabalho se volta para a dramaturgia, refletindo a respeito da construção do texto dramático no contexto do processo colaborativo no teatro escolar. Tal questão é explorada sob duas perspectivas: discussão teórica e análise dos registros do experimento pedagógico em metodologia teatral.

É de conhecimento genérico que o ensino de teatro na rede pública de educação é um desafio grandioso. O educador ao ingressar na carreira, se depara com uma estrutura física sucateada e com uma estrutura pedagógica ultrapassada. Somado aos pontos citados, o educador presencia o baixo interesse dos estudantes, postura desenvolvida ao longo do tempo pelo fato dessa linguagem ter sido socialmente relegada ao patamar de desnecessária. Diante dessa realidade, o educador poderá reproduzir “uma relação de ensino-aprendizagem que vai gradualmente estabelecendo uma rotina e se afastando da reflexão teórica e prática” (CABRAL, 2008, p. 39). Vale esclarecer que a rotina referida pela autora se baseia na repetição mecânica de ações, desconsiderando as características específicas do grupo em questão.

O ensino do teatro na escola deve ir além do fazer. Deve ter a função de explorar as potencialidades da convivência em grupo; as discussões entre os pares; as divergências de opiniões surgidas das diferenças culturais e, sobretudo as soluções que surgem desse convívio, além de preparar o sujeito para desempenhar o papel de espectador ativo. No entanto, a pedagogia do teatro vem sendo comumente difundida na escola sob a perspectiva da brincadeira ou da atuação.

As aulas de teatro, que deveriam ser um espaço para a criação, em várias escolas passaram a ser uma reprodução mecânica de jogos teatrais e improvisações. Nessa medida, na Secretaria de Educação, o jogo dramático tornou-se o objetivo em si mesmo, não existe uma seqüência de atividades respeitando o grau de complexidade e dificuldade. Muitas vezes, os objetivos não são claros nem mesmo para o educador, perdendo dessa maneira, seu caráter educativo e aproximando-se das brincadeiras coletivas. A ludicidade nas aulas de teatro deve ter seu lugar de excelência e jamais ser retirada da prática docente. No entanto, essa questão deve ser tratada enquanto instrumento de desenvolvimento da linguagem teatral nos educandos, e não como o único objetivo a ser alcançado pelo educador.

Na prática pedagógica teatral limitada aos jogos dramáticos, o estudante apenas vivencia as experiências corporais, gestuais, espaciais próprias do ator, deixando de experimentar outras áreas do teatro, como por exemplo, a direção, a cenografia e a dramaturgia. Focando na atuação, o estudante também é levado a entender o teatro sob um prisma hierárquico da linguagem, no qual o ator é o agente mais importante. Essa visão é ultrapassada no contexto do teatro pós-dramático que percebe todos os elementos como contribuintes importantes.

Na tentativa de driblar essa realidade e proporcionar experiências que auxiliem a aquisição de saberes, a pesquisa aqui exposta voltou-se para o estudo da escrita dramatúrgica trabalhada no modelo de processo colaborativo. São apresentadas questões teóricas relacionadas a esse tema, e a descrição de um experimento metodológico. Inicialmente desenvolve-se uma discussão a respeito de aspectos históricos da dramaturgia, bem como de suas especificidades enquanto processo criativo colaborativo. Em seguida, apresenta-se uma descrição e análise da ação desenvolvida no espaço escolar. No todo do trabalho, buscou-se proporcionar uma ampliação da experiência do educando no campo do fazer teatral.

A ação pedagógica de construção da dramaturgia por meio do processo colaborativo foi desenvolvida na Escola Parque 303/304 norte<sup>1</sup>, em 2011, com estudantes do 7º ano do ensino fundamental. Nessa proposta de trabalho, o

---

<sup>1</sup> Sobre a Escola Parque, ver anexo D, pg.79

estudante foi estimulado a criar em parceria com seus colegas um texto dramático, retirando material textual da cena improvisada.

As experimentações na cena improvisada, após serem apresentadas para os colegas do projeto, eram avaliadas por seus pares em momentos reflexivos e reelaboradas em novas cenas. Desta maneira, a escrita foi sendo construída a princípio oralmente, para depois ser transcrita de maneira formal.

O objetivo geral do projeto desenvolvido na EP 303/304 norte consistiu em desvelar, através da sistematização metodológica, as possibilidades que a escrita do texto dramático, por meio colaborativo, poderia oferecer para a prática pedagógica do ensino do teatro.

A metodologia empregada para a realização do projeto abarcou a seguinte divisão em etapas: construção oral de texto dramático, escrita formal do texto e apresentação do resultado. Cada etapa foi subdividida em 'células' de trabalho diário: primeiro momento voltado para a preparação do dia, segundo momento para a criação dramatúrgica e terceiro momento para avaliações processuais.

O embasamento teórico deste trabalho foi construído a partir do diálogo com autores que pensaram o teatro pelo ponto de vista do texto, do grupo e da escola. No primeiro capítulo do trabalho é abordado o percurso histórico do texto no fazer teatral, abarcando o textocentrismo e a democratização dos elementos teatrais na criação da cena. O destaque do capítulo é centrado na teoria de Berthold Brecht, devido à contribuição do autor para a dessacralização do texto, o que abriu possibilidades para novas maneiras de se tratar a dramaturgia. As informações acerca do trabalho de Brecht vieram dos estudos de Martin Esslin e Ingrid Koudela sobre o autor.

No segundo capítulo, o foco recai sobre o desenvolvimento do processo colaborativo enquanto transformador do sistema de trabalho teatral. No segundo ponto desse capítulo, são demonstradas as semelhanças entre o projeto desenvolvido na EP 303/304 norte e o processo colaborativo no teatro de espetáculos. O apoio teórico do capítulo se dá nos autores Stela Regina Fischer e Evill Rebouças, com seus estudos sobre o processo colaborativo no teatro de grupo brasileiro.

No terceiro capítulo, é descrito o projeto desenvolvido na EP 303/304 norte com estudantes do 7º ano do ensino fundamental. O projeto é apresentado enquanto proposta metodológica para o ensino de teatro na escola.



## **CAPÍTULO 1**

### **Dramaturgia**

#### **1.1 Conceito**

Hoje, a definição de dramaturgia pode ser vista sob diferentes ângulos, os quais abordam o termo enquanto texto e enquanto prática (vinculada à encenação). Enquanto texto, para Patrice Pavis, a dramaturgia clássica

Busca os elementos constitutivos da construção dramática de qualquer texto clássico: exposição, nó, conflito, epílogo, etc. A dramaturgia clássica examina exclusivamente o trabalho do autor e a estrutura narrativa da obra. Ela não se preocupa diretamente com a realização cênica do espetáculo (PAVIS, 2008, p. 113).

No sentido pós-brechtiano, ou seja, vinculada à encenação, “a dramaturgia abrange tanto o texto de origem quanto os meios cênicos empregados pela encenação” (PAVIS, 2008, p.113).

Nesse trabalho, o interesse maior sobre a dramaturgia se localiza na construção coletiva do texto no contexto da criação de cenas. A descrição do trabalho realizado na EP enfocará o conceito de dramaturgia enquanto produção textual coletiva desenvolvida a partir da cena e voltada para o teatro na escola. Nessa proposta, o estudante se exercita como ator e dramaturgo, materializando sua visão de mundo por meio da produção escrita.

#### **1. 2 Contexto Histórico**

A dramaturgia nasceu junto com o homem quando esse se sentiu motivado a contar suas histórias de conquistas e sobrevivência. Quando ainda vivia em cavernas e necessitava entender a natureza, o homem primitivo, primeiro dramaturgo, roteirizou sua rotina e jogou cenicamente com a realidade na tentativa de dominar seu destino. Margot Berthold escreve que

A forma e o conteúdo da expressão teatral são condicionados pelas necessidades da vida e pelas concepções religiosas. Dessas concepções um indivíduo extrai as forças elementares que transformam o homem em um meio capaz de transcender-se e a seus semelhantes. O homem personificou os poderes da natureza. Transformou o Sol e Lua, o vento e o mar em criaturas vivas que brigam, disputam e lutam entre si e que podem ser influenciadas a favorecer o homem por meio de sacrifícios, orações, cerimônias e danças (BERTHOLD, 2001, p. 2).

Nessa acepção, pode-se dizer que esses primeiros “roteiros” organizados eram repletos de simbolismos, tornando-se rituais repetidos em volta das fogueiras ao anoitecer. Nessa ação ritualística, pode-se identificar o princípio de alguns elementos que se configuraram enquanto base do fazer teatral: a dramaturgia (roteiro ritualístico), o espectador (que observa um ritual) e o ator (que conta a história).

Interessante também observar que o teatro, desde o princípio, esteve vinculado à vida cotidiana do homem como forma de suprir sua necessidade de comunicação. Segundo John Gassner (2007, p. 4) “[...] não há um único impulso humano, moral ou não, que não se possa associar à evolução do teatro”.

Dos roteiros ritualísticos feitos pelos homens pré-históricos aos textos dramáticos do teatro de espetáculos, passaram-se milhares de anos. Entretanto, a dramaturgia no decorrer desse tempo, sempre foi elaborada como uma forma de agregar o pensamento de um coletivo, gerando dessa experiência o fazer teatral.

Ao longo do desenvolvimento humano, o texto foi tornando-se o alicerce da organização teatral. Durante a era da dramaturgia clássica<sup>2</sup>, o texto formal ou de gabinete, foi priorizado no teatro. Por ter sido considerado o elemento de maior relevância, os outros profissionais, como o figurinista e o cenógrafo, se submetiam ao que era indicado no texto, muitas vezes sufocando a criatividade em prol da fidelidade dramática. Segundo Jean Jacques Roubine (1998), no século XIX, a fragmentação das profissões em teatro, devido à hierarquização causada pelo

---

<sup>2</sup> A dramaturgia clássica tornou-se uma expressão que designa um tipo formal de construção dramática e de representação e de mundo, assim como um sistema autônomo e lógico de regras e leis dramáticas (...). A ação unificada fica limitada a um acontecimento principal, devendo tudo convergir necessariamente para o estabelecimento e para a resolução do nó do conflito. O mundo representado deve ser esboçado dentro de certos limites bastante estritos: uma duração de vinte e quatro horas, um local homogêneo, uma apresentação que não choque nem o bom gosto, nem o bom-tom, nem a verossimilhança (Pávis, 2008, p.115).

textocentrismo, levou os cenógrafos a se especializarem em tipos específicos, tornando-se mais artesãos do que criadores.

O textocentrismo durou todo o período clássico, abarcou a Idade Média, Renascimento, o Naturalismo e o Simbolismo, apesar de em alguns momentos terem se estabelecido “bolsões” de resistências à predominância do texto, como a *Commédia D’larte*, que no século XVI se utilizava de um roteiro pré-estabelecido preenchido pelo improviso dos participantes durante a apresentação. Os atores se valiam do que observavam no cotidiano para criar seu repertório. Ancorados pela tipificação, os atores não necessitavam de um texto elaborado. Nesse contexto, segundo Berthold, “Os Lazzi adquiriram uma função dramática e tornaram-se as principais atrações de determinados atores” (BERTHOLD, 2001, p. 353). Vale esclarecer que um ‘Lazzi’ consiste em “um elemento mímico ou improvisado pelo ator que serve para caracterizar comicamente a personagem” (PAVIS, 2008, p.226).

Em meados do século XX, alguns dramaturgos questionam o textocentrismo e trazem à cena a ampliação do tema, retirando o texto do centro dos elementos teatrais. Sobre esse assunto Evill Rebouças (2009) comenta que houve reflexos também negativos e que, em alguns casos, a dramaturgia foi mutilada em prol da encenação. O fato é que a ampliação do conceito de dramaturgia possibilitou a construção coletiva e participativa do espetáculo teatral. No entanto, observa-se que

Contrariando os receios de uns e os desejos de outros, as experiências contemporâneas, mesmo as mais audaciosas, não inventaram um teatro sem texto. Os maiores acontecimentos dos últimos 30 anos, em matéria de encenação pertenceram claramente a um teatro em que o texto permanece sendo um dos pilares do edifício, quer se trate de obras do repertório clássico montadas de maneira totalmente inovadora quer se trate de textos novos, tornados resplandecentes pelas mais variadas encenações (ROUBINE, 1998, p. 77)

Dentre os artistas que questionaram o modelo teatral no qual o texto suprimia a importância dos demais elementos para o espetáculo, encontra-se Bertolt Brecht e sua teoria sobre o Teatro Épico. No contexto contemporâneo das investigações desenvolvidas na área da pedagogia teatral, Brecht tornou-se objeto de estudo também no teatro aplicado à educação, como é o caso das pesquisas de Ingrid Koudela com as peças didáticas do autor.

### 1.3 Brecht e o teatro épico

A teoria de Brecht sobre o teatro épico e, posteriormente a peça didática, contribuíram com a pedagogia do teatro influenciando a prática de educadores. Seu teatro épico rompeu com o 'glamour' que o teatro de espetáculos pode incentivar e focalizou na aprendizagem como meio de transformação social. No projeto desenvolvido na Escola Parque a busca pela transformação individual como meio de mudança social permeou todo o processo, através da exposição de opiniões, da escolha dos temas que seriam abordados nos textos e principalmente do convívio dos grupos. Por corroborar com o pensamento brechtiano "de que o teatro precisava tornar-se o instrumento de uma engenharia social, um laboratório da mudança social" (ESSLIN, 1979, p. 134), o projeto desenvolvido na EP segue o mesmo princípio ideológico do teatro épico.

Brecht viveu em uma época em que na cena teatral reinava o naturalismo. Um teatro que se baseava na arte de iludir, de fazer de conta. Para tanto, se utilizava de subterfúgios para imitar o mundo circundante do modo mais fiel possível.

Segundo Martin Esslin (1979), a geração de Brecht tinha de procurar um novo começo para o teatro. Para Brecht esse novo teatro deveria ir além da ilusão e ser utilizado para promover a mudança social do indivíduo. Nesse sentido, a reformulação teria que ocorrer tanto na estrutura da cena, desde a atuação à encenação, quanto na recepção. Brecht considerava que o teatro de ilusão era um agente de disseminação da inércia. Com seu poder hipnótico mantinha o espectador aprisionado em um mundo onírico enquanto a realidade acontecia à revelia de suas ações.

Para Esslin (1979), Brecht considerava esse transe acometido nos espectadores como sendo repugnante e obsceno, servindo apenas como veículo para expurgar emoções. Nesses termos, o espectador continuaria desinformado e não aprimorado.

Procurando retirar o espectador dessa inércia intelectual, Brecht formula sua teoria sobre o Teatro Épico. Um teatro que se desnuda e se revela enquanto ficção,

que narra um acontecimento que ocorreu em tempo e espaço distintos do vivido pelo espectador e que, portanto pode ser analisado sem a interferência das emoções.

Para libertar o espectador, Brecht utilizou o que se convencionou chamar de efeito de distanciamento, ou seja, a não identificação com os personagens ou com a ação da peça.

O distanciamento proposto por Brecht era conseguido através de alguns mecanismos enumerados por Esslin (1979) e Berthold (2001):

- freqüentes interrupções (sons, comentários, imagens) para retirar o elemento surpresa. O público ao ser informado com antecedência dos acontecimentos, ou ter sua atenção desviada por sons e imagens, vê-se obrigado a voltar-se para o discurso;
- as canções utilizadas como recurso substituto do diálogo e transmissoras de mensagens;
- o narrador intervindo na cena, mostrando um ponto de vista e lembrando ao espectador que teatro é ficção;
- a apresentação do enredo em sequência não linear que poderia ser alterada a qualquer tempo devido às cenas serem construídas de forma interdependente;
- a apresentação das personagens através de fragmentos para que a junção seja feita pelo espectador compondo sua totalidade;
- a exposição do aparato técnico do teatro para retirar o efeito de encantamento.

O ator do teatro épico não deveria permitir que a emoção se apoderasse de sua atuação, ele deveria representar sem qualquer envolvimento com a personagem. Brecht sabia que a não vinculação com a personagem é algo muito difícil para o ator. Para ajudá-los a permanecerem distanciados, utilizava alguns exercícios durante os ensaios. Segundo Berthold (2001), os atores eram convidados a dizer suas falas na terceira pessoa fazendo um relato da ação como se eles próprios não estivessem envolvidos no que estava acontecendo. Outro exercício utilizado era a inclusão das rubricas antecipando as ações dos personagens.

Alguns fundamentos do teatro épico de Brecht foram utilizados no projeto para a construção e encenação dos textos na EP 303/304 norte. Nesse trabalho, porém, a encenação dos textos não será analisada. No entanto, entende-se ser

pertinente o esclarecimento feito no parágrafo abaixo quanto à influência prática do teatro épico no projeto.

Como tentativa de manter o espectador consciente, a plateia, durante a apresentação se movimentava para acompanhar as cenas. Esse recurso foi utilizado como meio de interromper a identificação. Outro fundamento utilizado foi a informação antecipada dos acontecimentos. Antes da encenação o público foi informado por um estudante do grupo de toda a sequência das cenas, retirando-se dessa maneira o elemento surpresa. A escolha por uma leitura dramática como forma de apresentar o texto antes da encenação também comunga com os fundamentos do teatro épico, por propor um distanciamento dos atores. Na leitura dramática, o foco é o texto que é lido utilizando-se a interpretação para dar veracidade à história. No entanto, o público não esquece que está vendo a realização de uma leitura de um texto dramático.

### **1.3.1 O Texto**

O teatro épico de Brecht abriu novos rumos para a arte da encenação, pois ele rompeu com a sacralização do texto tratando-o como mais um elemento em função da arte teatral, que tem como objetivos destruir a ilusão e proporcionar a lucidez do espectador. Para Brecht, em relação ao texto,

Não se trata mais, com efeito, de saber que importância lhe deve ser atribuída em relação aos outros elementos do espetáculo, nem de definir um esquema de subordinação mais ou menos acentuada desses outros elementos frente ao texto. Brecht interroga-se sobre as possibilidades que ele oferece de representar diversos significados, seja por oposição àquilo que o palco deixa à mostra, seja por sua adaptação (ou inadaptação) a um público em particular (ROUBINE, 1998, p. 66).

Brecht, com seu teatro épico, libertou o dramaturgo da estética padronizada aristotélica, rompendo com o formato dramatúrgico no qual a história é construída de maneira linear, seguindo a apresentação das personagens, a consolidação do conflito, o clímax e o desfecho.

Esslin (1979) aponta que Brecht propôs uma estrutura de texto em que o suspense é rompido com antecipações de ações mostradas propositalmente ao espectador. A estrutura textual é construída de maneira fragmentária, em episódios independentes uns dos outros, podendo ser apresentados em ordem inversa ou isolados, sem perder o sentido absoluto que o fragmento carrega em si mesmo. Nessa estrutura, os acontecimentos não se mantêm aprisionados à construção do clímax.

Os textos de Brecht estavam sempre em construção, e poderiam ser alterados se fosse avaliado que o efeito causado no espectador não fora o esperado. Esslin (1979), em seus estudos sobre o autor, conta que quando *Mãe Coragem* estreou, a plateia se vinculou à personagem principal pelo sentimento de pena que essa despertava, contrariando as expectativas do autor. Brecht reescreveu a peça dando à personagem falas mais cruas, o que permitiu criar uma personalidade mais fria e aproveitadora.

Conforme afirma Esslin (1979), baseando-se em depoimentos de atores que trabalharam com o dramaturgo, durante os ensaios, Brecht ouvia o elenco e, conforme as demandas eram apresentadas, reescrevia o texto que estava sendo ensaiado. No entanto, ele detinha a palavra final enquanto dramaturgo, já que nem sempre incluía as sugestões que recebia. Essa característica é bastante explorada no processo colaborativo para a criação cênica descrito no capítulo 2 desse texto.

### **1.3.2 Brecht e a peça didática**

Brecht questiona ao longo de sua carreira a função do teatro. Para ele, “os aparatos (mídia) e a monopolização dos meios de produção faziam com que a obra de arte assumisse o caráter de mercadoria. Seu valor passava a ser determinado por sua utilidade” (KOUDELA, 2007, p.11). Nessa medida, o teatro deveria se modificar, transformando o espectador de passivo para ativo. Essa conclusão incita-o a direcionar seus estudos para um público não profissional, que ele poderia ensinar a aprender, a “fazer e refazer coletivamente o teatro” (KOUDELA, 2007,

p.12). Com esse intuito, Brecht cria as peças didáticas, ou peças de aprendizagem, buscando relações dialógicas entre teatro e educação.

As peças didáticas serviriam como modelos de ação para alavancar o pensamento crítico /reflexivo, elucidando um comportamento político. Segundo Koudela (2007), para Brecht, o fato de repetir através da atuação determinadas falas, gestos ou atitudes indicadas no texto poderia proporcionar um estado de reflexão que resultaria em ações. Dessa forma, mudanças no âmbito do comportamento social do sujeito poderiam ser observadas.

Nas peças didáticas, a aprendizagem ocorre quando se está atuando, pode-se inclusive, suprimir a presença do espectador. Nesse modelo, as apresentações não se consolidam como objetivos, “mas adquirem caráter de experimento sociológico que tornam visíveis as contradições imanentes à sociedade”. (KOUDELA, 2007, p.15).

O processo de aprendizagem é dinâmico e contínuo. Por essa razão as peças didáticas de Brecht são “modelos” para serem experimentados pelos jogadores, e jamais foram encaradas pelo autor como uma obra fechada e acabada. Nessa perspectiva, o texto poderia ser modificado sempre que necessário, inclusive pelos próprios jogadores.

As alterações podem referir-se a pontos específicos ou ampliar questões para além do próprio texto, neste caso poderão surgir novas versões do texto. É dado a estas, no entanto, introduzir outros tantos fatores novos no experimento, e excluir velhos, de forma a serem criadas novas peças didáticas, que tocam apenas em alguns pontos do texto que as precedeu. Assim nasce uma nova cadeia de experimentos, como diz Brecht, em função da peça didática (KOUDELA, 2007, p. 57).

Essa liberdade de alterações em seus textos demonstra a disposição de Brecht em democratizar as áreas que compõe o fazer teatral; a dramaturgia é compartilhada com outros envolvidos no processo além do autor.

A peça didática propõe dois elementos básicos enquanto fator metodológico para ser trabalhado: o estranhamento e o modelo de ação (fornecido pelo texto). Convém ressaltar que a peça didática se diferencia da peça épica de espetáculo por



buscar a aprendizagem por meio da atuação para si mesmo. No entanto, pode-se observar que o distanciamento é uma característica comum nos dois modelos.

Koudela (2007) afirma que, o modelo de ação fornecido pelo texto oferece aos jogadores um “caso social”, e tem como função a experimentação dos diversos papéis pelos jogadores/atores. Cada integrante vivencia todos os papéis indicados no texto se colocando no lugar do outro sucessivamente. Desta maneira, cada participante poderá exercitar o processo de discussão sugerido pelo que foi vivenciado.

Segundo Koudela (2007), o texto na peça didática é claro, pois se propõe a ser objeto de crítica por qualquer pessoa que tenha interesse. O texto é que move a ação dos jogadores, não havendo necessidade de interpretações entusiasmadas, importando as discussões que são desencadeadas no processo de experimentação. Nesse sentido, a improvisação ocupa um lugar importante na peça didática. Os jogadores, desprovidos da obrigação de atuação, podem lançar mão da espontaneidade para propor situações.

Koudela (2007) frisa que o trabalho com o texto quando relacionado à consciência e ao cotidiano, aponta significados sociais que se materializam corporalmente e se transformam através da reflexão, e não é realizado em função de si mesmo. Percebe-se que a peça didática objetiva ensinar o indivíduo a aprender a transformar seu próprio comportamento social.

As peças didáticas criadas por Brecht trazem casos sociais para serem experimentados pelos atores. No projeto escolar desenvolvido na EP 303/304 norte, os textos escritos pelos estudantes também trazem casos sociais, se for considerado que os dramaturgos/estudantes retiraram seus personagens e histórias do mundo em que estão inseridos. Esses textos criados provocam um processo de discussão gerando aprendizagem, como no objetivo da peça didática. Koudela (2007) afirma que no mundo atual, as peças didáticas não devem ser trabalhadas seguindo receitas, pois todos devem criar seus próprios métodos. O importante para a autora é não perder de vista “a relação que é estabelecida no processo educacional entre o texto e a consciência e a prática do cotidiano” (KOUDELA, 2007, p. 137).

No projeto desenvolvido na Escola Parque pode-se observar também duas características das peças didáticas: a improvisação ocupando um lugar muito importante no trabalho e agindo como fator criador da cena, e a clareza dos textos, que podem, inclusive, ser considerados ingênuos se lidos fora de contexto.

## **CAPÍTULO 2**

### **Processo colaborativo e dramaturgia: o texto e o coletivo**

#### **2.1 Processo colaborativo X Criação coletiva**

O fazer teatral estruturado pelo modelo do processo colaborativo iniciou-se nos anos 90. Stela Regina Fischer (2003), ao longo de seu estudo sobre o tema, sugere que esse modo de estruturação teatral foi cunhado pela herança da criação coletiva dos anos 70.

Apesar das duas propostas se fundamentarem em torno do envolvimento do coletivo criador, em seus núcleos estruturais existem diferenças pontuais. Para que o entendimento sobre o tema se faça de forma mais substancial, se mostra necessária a exposição de um recorte sobre o teatro dos anos 60, 70, 80 e 90. Para essa tarefa, foi utilizada a pesquisa de Fischer acerca das companhias teatrais brasileiras.

As décadas de 60 e 70 foram marcadas pela opressão do estado. A reunião de pessoas partilhando as mesmas aspirações ideológicas se fazia necessária para se opor a um governo ditador. Nessa medida, nada mais eficaz do que a formação de um grupo voltado para dar reverberação à voz de uma sociedade oprimida. Nesse sentido, de acordo com Fischer (2003) os grupos se disseminaram pelo país, buscando uma liberdade de criação que contrariava o autoritarismo político. Observando historicamente a evolução do teatro de grupo no Brasil, pode-se concluir que essa busca por liberdade de criação se refletiu também no questionamento da hierarquia teatral em que o dramaturgo assinava como criador exclusivo.

Nesse panorama, desenvolveu-se a criação coletiva, um modelo de expressão cênica em que todos os integrantes do grupo respondem pela assinatura estética e poética do trabalho. O que se espera é a ruptura das linhas que delimitam o trabalho de cada profissional. Fischer (2003) esclarece que a criação coletiva frisa a diluição das áreas específicas e propõe uma relação igualitária entre todos os envolvidos na produção da encenação. Nesse modelo, em geral, a proposta de

montagem surge do grupo, que é formado por afinidades intelectuais e estéticas. Não existe a figura do diretor enquanto líder do grupo e detentor do controle absoluto do projeto. No entanto, segundo Antônio Araújo (2006), diretor do grupo Teatro de Vertigem, nos anos 60/70 existia uma pessoa centralizadora que unia os integrantes e garantia a unidade do trabalho. Um exemplo é a ação de Augusto Boal no Teatro de Arena.

Nos anos 80, para Silvia Fernandes (1996), há um ressurgimento do teatro de diretor como característica dominante na cena teatral. Os grupos passaram a se reunir em torno de um projeto de autoria pessoal do diretor/encenador, como o que aconteceu, por exemplo, com Antunes Filho.

O teatro de encenador retomou a hierarquização dos profissionais de teatro, com o diretor/encenador ocupando o topo da pirâmide. No entanto, Fischer (2003) avalia que paralelos a esse modelo surgiram grupos que continuaram buscando uma forma de trabalho centrada no coletivo criador. Esses grupos não eliminaram o diretor/encenador, mas revisaram as estruturas do teatro de grupo. Nessas companhias os integrantes continuavam se organizando em torno de uma pessoa. No entanto, esse indivíduo assumia uma função maleável e agregadora, em contraponto à postura de “senhor do espetáculo” de seus contemporâneos do teatro de diretor.

Na década de 90, o teatro de grupo amadurece na proposta de abarcar a participação dos integrantes como matriz para tessitura cênica. Essa prática convencionou-se chamar de Processo Colaborativo. Fischer (2003) aponta que o processo Colaborativo propõe a diluição da hierarquia teatral. Contudo, não elimina as funções específicas dos participantes do fazer teatral. Nessa dimensão, continua existindo o diretor, o dramaturgo, o ator, e os outros profissionais. No entanto, essas áreas de atuações são modificadas em seus alicerces. Nesse modelo, esses profissionais se posicionam em pé de igualdade uns com os outros, para juntos criarem a partir das contribuições de cada integrante do processo. “Desta forma, o processo colaborativo apenas se realiza quando o individual está fortalecido” (FISCHER, 2003, p. 60).

O Processo Colaborativo exige profissionais preparados e versáteis, pois se fundamenta na pesquisa. Evill Rebouças, ao estudar o processo colaborativo desenvolvido pelo grupo Teatro de Vertigem, afirma que “por se tratar de uma dramaturgia que ainda não está finalizada, os componentes dos grupos têm a possibilidade de interferir e propor criações. Assim, podem inserir pontos de vista sobre o assunto escolhido” (REBOUÇAS, 2009, p. 32). Nesses termos, a participação do ator abrange mais que o fazer; ele responde como coautor da obra, oferecendo material para o dramaturgo e o diretor. Nesse sentido, segundo Fischer (2003), o ator no processo colaborativo é alguém autônomo em sua criação, mas que não perde de vista o coletivo. Em sua pesquisa sobre o assunto, Fischer esclarece que

A autonomia e a liberdade individual do ator diante do processo colaborativo se estabelecem ao alcance do ideário coletivo. Existe um sistema de coordenadas, uma rede de regras internas, pelas quais o ator deve reger seu trabalho. Essa regência, no entanto, não o impede de se guiar em uma perspectiva autônoma. O ator tem arbítrio de decidir os modos da criação, ao mesmo tempo em que responde às regras instituídas em prol do conjunto. É no binômio entre regras instituídas e liberdade individual que se realiza a autonomia do ator (FISCHER, 2003, p. 95).

Nesse modelo, o diretor não exerce a função de criador exclusivo do espetáculo, mas propõe uma relação de parceria. Ele se torna um integrante que tem a função de organizar e coordenar as ações do grupo; mediar o processo criativo e eventuais conflitos sem perder de vista a ideia de conjunto.

Sobre o dramaturgo, Fischer (2003) esclarece que no processo colaborativo é alguém que dialoga com a equipe, que está presente nos ensaios, que ouve a todos e propõe um rascunho textual a ser experimentado na cena. Apesar de manter uma postura agregadora, o dramaturgo é quem escreve o texto e sua palavra é decisiva no que abrange sua função.

A dramaturgia é elaborada com a interferência de todos os envolvidos a partir das improvisações nos ensaios, ou a partir de material retirado do repertório individual dos atores. Os profissionais têm liberdade para interferir no trabalho um do outro dando sugestões para que a encenação se aprimore. Nessa medida, segundo Araújo (2006), ao saírem de suas especificidades, os participantes deixam

de ser apenas atores, iluminadores ou diretores, passando a desempenhar um papel mais amplo de comprometimento com a totalidade da obra.

A formação do grupo, no projeto colaborativo, em geral, ocorre por afinidades para além do pessoal. O que une os integrantes é a credibilidade no projeto, que se vincula à leitura de mundo de cada um.

## **2.2 Processo colaborativo na Escola Parque: Semelhanças com o teatro de espetáculos**

Na proposta de construção do texto dramático no contexto escolar, o modelo processo colaborativo foi adotado por entender-se que seus desdobramentos corroboram com os objetivos defendidos: estimular a escrita enquanto elemento da linguagem cênica e desenvolver a colaboração e a interação do grupo. Convém ressaltar que o teatro aplicado à educação possui seus próprios objetivos, muitas vezes diferenciados do teatro de espetáculos. Em virtude dessa diferenciação, na escola não se pode seguir todas as características do teatro feito para os palcos. No entanto, o princípio de criação através do coletivo, no qual o exercício da autonomia criativa está intrincado no trabalho, se mantém intacto nos dois espaços. Nessa acepção, o termo processo colaborativo parece adequado para denominar o processo de criação pelo qual passou o grupo de estudantes do 7º ano da Escola Parque 303/304 norte.

Durante a realização do projeto metodológico aplicado na Escola Parque pôde-se identificar várias semelhanças com o processo colaborativo de construção teatral: a relação de parceria entre os integrantes, a democratização dos papéis desempenhados pelas várias áreas do fazer teatral e a interferência do ator/estudante na tessitura cênica. Entretanto, optou-se por focar na análise apenas dos quesitos 'Dramaturgo e Tema', por serem pontos fundamentais para a construção do texto teatral.

### 2.2.1 O Dramaturgo

No processo colaborativo do teatro de espetáculos, o texto é construído a partir da tessitura da encenação. Nas improvisações realizadas nos ensaios durante o projeto desenvolvido na EP 303/304 norte, o material colhido também resultou em dramaturgia em processo<sup>3</sup>, conceito que define uma dramaturgia que está em constante transformação. Sendo assim, o texto também foi construído de maneira articulada ao fazer gerado pela improvisação.

O papel do dramaturgo na EP 303/304 norte foi exercido por todos os colaboradores de cada grupo. No entanto, durante o processo, a função migrou naturalmente para as mãos de um único elemento que se responsabilizou pela costura do que havia sido criado pelo grupo, e pelo registro do texto. O integrante que retinha maior segurança com a escrita ou que possuía características de liderança assumiu a função de registrar as sugestões dos outros integrantes e redigir o texto definitivo. Essa transição ocorreu de maneira espontânea em todos os grupos, ou seja, sem a interferência direta do mediador/professor.

Para maior entendimento, a partir desse ponto, será chamado de Dramaturgo com 'D' maiúsculo, a pessoa que assumiu a função de registro e costura do texto, e de dramaturgo com 'd' minúsculo o grupo como um todo quando assumia a função de criar e escrever o texto.

Durante o processo de criação textual, os dramaturgos do grupo transformavam em texto dramático a vivência do dia. Cada um contribuía com sua escrita individual, gerando vários textos com um mesmo tema. No entanto, no decorrer do processo, evidenciou-se a necessidade de se mesclar as várias escritas. Semelhante ao que acontece no processo colaborativo do teatro de espetáculo, o Dramaturgo escolar<sup>4</sup>, ao assumir sua função, recolheu as contribuições dos participantes para tecer os links necessários, dando ao texto coerência.

---

<sup>3</sup> O termo dramaturgia em processo foi inaugurado pela Companhia do Latão para conceituar um método baseado na criação textual, realizada a partir de improvisações, e na experiência particular do ator, com aportes na especialização das funções dos dramaturgos e diretores (FISCHER, 2003).

<sup>4</sup> Termo nesse trabalho para designar o estudante que escreve um texto dramático.

O estudante, ao assumir a função de Dramaturgo do grupo, se tornou responsável por organizar todas as contribuições, mantendo a clareza de que o texto deveria ser uma junção de todas as ideias. Nesse contexto, o Dramaturgo não tem liberdade para transformar o texto em ‘seu trabalho’, ele deve abranger o coletivo. Apenas quando o diálogo não for possível, o Dramaturgo tem autonomia para decidir a finalização do texto.

### 2.2.2 O Tema

No modelo do processo colaborativo, o tema para um espetáculo surge da cena improvisada. No projeto escolar desenvolvido na EP 303/304 norte, não havia um tema pré-definido para a escritura dramática, cada grupo teve liberdade para falar sobre seus interesses. Havia, no entanto, um critério norteador para a improvisação: a sugestão que o espaço fora da sala de aula poderia propor para a cena.

Na faixa etária de 13 anos, média dos estudantes do projeto, os temas nem sempre são claros, mas sempre nascem do repertório individual, que é composto de emoções, informações e opiniões, sendo este, portanto, rico para a criação. No processo escolar, o importante é a liberdade de expressão que o trabalho proporciona. Em depoimento, o estudante João Vitor aponta várias questões sobre si mesmo e sobre o grupo:

A gente quis fazer uma coisa bem engraçada. Fizemos dois bêbados, igual aqueles que a gente vê na rua, casando. Eles nem sabem o que estão fazendo. Joshua vai fazer o bêbado igual ao tio dele, né Joshua? Eu vou fazer o padre, eu fui coroinha, já tenho a roupa (informação verbal) <sup>5</sup>

Os estudantes satirizam o casamento quando colocam dois bêbados em cena: “eles nem sabem o que estão fazendo” (todos os integrantes do grupo são filhos de pais separados). Apontam que conhecem a realidade do alcoolismo:

---

<sup>5</sup> Fala do estudante João Vitor na roda de reflexão, em sala de aula, em junho de 2011.



“Joshua vai fazer o bêbado igual ao tio dele”. Informam a crença religiosa de pelo menos um dos integrantes: “Eu fui coroinha, já tenho a roupa”.

Conforme dito anteriormente, os temas foram escolhidos pelos grupos sem que houvesse sugestão direta do mediador. Entretanto, durante o processo, observou-se que em todos os grupos a questão da violência emergiu e foi discutida de alguma maneira. Em determinado debate ocorrido no momento de reflexão, os estudantes elucidaram que a violência faz parte do mundo atual, e que por isso é natural que a questão tenha surgido no trabalho.

A violência, contudo, não se configurou como tema central do trabalho, pois em alguns grupos, ela apenas permeou o desenvolvimento de outro assunto em evidência. O grupo 2, por exemplo, decidiu falar sobre a questão econômica: pobre X rico, no entanto, nas colocações da personagem mãe, notam-se agressões, o que o grupo identificou como violência.

Mãe (*olhando brava para o menino*): \_Oi, nada! Vai procurar outra pessoa pra brincar! Anda logo! Não quero menino de rua perto do meu filho. Anda logo ou vou chamar a polícia<sup>6</sup>.

O grupo 3, cujo tema foi ‘mãe profissional’, identificou a violência nas ações da mãe descritas nas rubricas, além de apontar a negligência da personagem em relação às filhas como sendo um ato que se configura como violência doméstica:

O tigre aparece rugindo atrás da mãe. A mãe calmamente pega sua bolsa e joga na cabeça do tigre, que desmaia<sup>7</sup>

Nos grupos 4 e 5, a violência esteve presente de maneira mais clara nos temas ‘assalto’ e ‘tráfico de drogas’. Porém, as nuances dadas por cada grupo à questão se diferenciaram largamente. O grupo 4 optou pela banalização da violência, mostrando como comuns o assalto e o assassinato:

---

<sup>6</sup> Trecho retirado do texto ‘O Sumiço’ escrito pelos estudantes do grupo 2, em 2011.

<sup>7</sup> Trecho retirado do texto ‘A Surpresa’ escrito pelos estudantes do grupo 3, em 2011.

(A mulher atira várias vezes no ladrão friamente. Guarda a arma e a carteira na bolsa, passa batom e liga pra mãe).

Mulher (andando como se nada tivesse acontecido) \_ Oi, mãe! Não nada de mais, o de sempre, um sujeitinho me enchendo... o que você estava dizendo antes?<sup>8</sup>

Segundo Rebouças (2009), o processo colaborativo propõe que a visão de mundo seja compartilhada para a elaboração do texto. Nesses termos, mesmo que o tema tenha origem em uma inquietação individual, “a escolha de um tema a ser abordado em um texto pressupõe amplos debates entre os integrantes de um grupo, principalmente em relação aos diversos pontos de vista que possam existir” (REBOUÇAS, 2009, p. 24). Ampliando o pensamento de Rebouças para o campo da educação, pode-se afirmar que a simples reunião de sujeitos para a escolha de um tema configura-se como um terreno fértil para o processo de ensino/aprendizagem.

---

<sup>8</sup> Trecho retirado do texto ‘O Assalto’ escrito pelos estudantes do grupo 4, em 2011.

## **CAPÍTULO 3**

### **Dramaturgia colaborativa na escola**

Conforme exposto na introdução desse texto, a proposta metodológica aqui analisada foi desenvolvida durante o segundo semestre do ano 2011, na cidade de Brasília, com os alunos do 7º ano da Escola Parque 303/304 norte<sup>9</sup>. As aulas destinadas ao projeto foram realizadas duas vezes por semana, tendo “1h15min” de duração cada uma. Os estudantes vinculados ao projeto tinham em média 13 anos de idade e já haviam frequentado a Escola Parque anteriormente. Essa informação é relevante por indicar que os estudantes já tinham um conhecimento básico do fazer teatral. Eles já haviam exercitado através de exercícios a criatividade, a interação grupal, o corpo no espaço e sua expressividade. Esses conhecimentos permitiram que as improvisações fossem feitas, caso essa etapa fosse ignorada, os estudantes poderiam sentir-se constrangidos quando colocassem em exposição.

A turma do 7º ano foi escolhida por apresentar um comportamento de união entre si, e por manter com a professora uma relação centrada na afetividade, fator considerado fundamental para a realização de um projeto pautado na colaboração.

O projeto foi pensando a partir de dois fatos comuns e inquietantes relacionados ao ensino de teatro nas escolas: a banalização das atividades lúdicas e a centralização na atuação. Diante dessas questões, o objetivo geral do experimento foi desenvolver uma metodologia de ensino de teatro centrada na escrita colaborativa do texto dramático.

Os objetivos específicos foram:

- Estimular a escrita enquanto elemento da linguagem cênica.
- Desenvolver a colaboração e a interação do grupo.
- Proporcionar a participação em trabalhos teatrais, respeitando as individualidades e capacidades de cada um.

---

<sup>9</sup> Ver imagem 1, página 67.

### **3.1. Proposta Metodológica**

O projeto foi dividido em três etapas: construção oral de texto dramático, escrita formal do texto e apresentação do resultado. Convém ressaltar que no semestre anterior ao experimento foram desenvolvidas com os estudantes oficinas de preparação para o ator através de jogos teatrais e exercícios corporais. Apesar dessa proposta metodológica ser voltada para a dramaturgia, tais experiências passadas foram aproveitadas, pois o fazer teatral se realiza mediante um conjunto de ações, sendo impossível anular a participação de uma vertente que o compõe.

A construção da dramaturgia aqui proposta é orgânica, viva, na medida em que é reinventada diariamente. Nesse sentido, é impossível não abarcar a encenação, pois é na concretude da cena que o texto é pré-elaborado. Nessa concepção, a construção do texto se deu paralela à encenação, e todos os elementos pertinentes a esta prática foram utilizados como mecanismos para facilitar a produção do texto. Porém aqui, para fins didáticos, a encenação não será analisada por não ser o foco de observação desse trabalho. Será relatada a seguir cada etapa em particular.

#### **3.1.1 Primeira etapa - *A construção oral de texto dramático***

Na primeira etapa os estudantes foram estimulados a elaborar um texto retirando material criativo da cena. A encenação proposta como motivadora seria criada a partir da improvisação em um local fora da sala de aula.

A opção por iniciar pela possibilidade que o fora da sala poderia proporcionar para uma cena foi uma escolha que se definiu pela observação de que o espaço do lado de fora se mostra para o estudante bem mais atrativo que o espaço de dentro. É no fora da sala que as relações se expandem, que os estudantes se mostram mais livres nos movimentos, na entonação da voz, no jeito de ser de cada um; a

espontaneidade aflora. Nesse contexto, a apropriação do espaço para a criação se mostrou um recurso interessante.

A princípio, a escolha gerou algumas indagações quanto ao comportamento dos estudantes: eles saberiam utilizar da autonomia para gerir o tempo no novo espaço? Eles se manteriam focados nos objetivos propostos com tanta coisa acontecendo à sua volta? Eles continuariam se sentindo ‘livres’ e espontâneos? Como se sentiriam vendo esse espaço, que antes era só deles, sendo usado para realizar uma atividade pré- programada?

No decorrer do processo, a maioria das preocupações se mostrou infundada, os estudantes utilizaram da autonomia para tomar decisões e não perderam o foco do trabalho. No entanto, a espontaneidade se perdeu em muitos momentos pela constante movimentação de terceiros nos espaços.

### **3.1.2 Segunda Etapa - *Escrita formal do texto***

Na segunda etapa, os estudantes foram convidados a estruturar o texto seguindo as regras formais da escrita dramatúrgica. Para que a escrita se mantivesse dentro dos mínimos padrões de uma peça teatral foram apresentados alguns textos para apreciação. A iniciativa favoreceu a observação das especificidades de um texto teatral: a forma dos diálogos, a relevância das rubricas, o início, o desenvolvimento e o fim do enredo.

### **3.1.3 Terceira Etapa - *Apresentação do resultado***

Retomando a afirmação anterior, é impossível não vincular essa proposta à encenação devido à maneira que o processo criativo é construído. Portanto, durante a elaboração da escrita, o texto foi experimentado processualmente na cena em construção, gerando alterações tanto na forma escrita quanto na tessitura cênica.

A apresentação do resultado de um trabalho é muito importante para a construção da identidade do grupo. Todos os esforços criativos culminam para esse momento, para a apreciação do espectador. Falando-se aqui não do espectador/companheiro de jornada, mas daquele que não acompanhou o processo, que não se envolveu com a execução. Nesse instante, no encontro do espectador com o ator, a consciência do coletivo se torna presente e ocorre uma significativa transformação no estudante.

A apresentação do trabalho ocorreu de duas maneiras: o lançamento do texto (leitura dramática) e a encenação, que não será enfatizada nesse texto.

A leitura dramática foi utilizada por nos parecer o meio mais eficaz para a apresentação do texto, pois o foco principal desse projeto é a escrita coletiva de um texto dramático. A leitura dramática poderia enfatizar algumas sutilezas dos textos através da entonação de voz que talvez não fosse detectado pelo público da escola pela leitura individual. Por exemplo, o tom de voz utilizado pela mãe quando fala do tigre que acabou de atacar deixa mais evidente sua personalidade de mulher de negócios que tem suas relações estabelecidas pelo dinheiro.

### **3.2 Execução do projeto - *Estruturação diária***

Para um melhor desenvolvimento das etapas, foi criada uma rotina diária de trabalho dividida em três momentos: roda inicial, roda de movimento e roda de reflexão. A escolha do termo 'roda' advém da identificação com o respeito que várias culturas mantêm por essa forma de agrupamento. No modelo de educação humanística, essa maneira de distribuição facilita o diálogo e a participação. Por esses motivos, durante os momentos de conversa, os participantes se sentaram em círculo<sup>10</sup>, geralmente no chão, para manter o mesmo nível de altura, difundindo a ideia de igualdade entre os participantes do processo. Será relatado a seguir cada momento específico.

---

<sup>10</sup> Ver imagem 7, página 73.

### **3.2.1 Roda inicial**

Nesse momento os estudantes eram avisados sobre a produção do dia, quais os objetivos a serem alcançados e como seria operacionalizado. É fundamental, para a realização dessa proposta, que todos os participantes tenham conhecimento do processo no qual estão inseridos. O estudante é informado de seus deveres, de seus direitos, dos objetivos, e sobretudo é ouvido em relação a suas dúvidas e observações para cada passo do processo. Com essa atitude do educador, se espera que o estudante se comprometa, pois ele fará parte do projeto que está em construção, gerando dessa maneira pertencimento.

Esse momento se mostrou essencial, pois no decorrer do processo, os grupos se distanciaram um do outro, e cada um se desenvolveu a partir de seu próprio ritmo. Alguns conseguiram seguir o cronograma, outros tiveram que lidar com conflitos, ausência de participantes e imprevistos com a rotina da escola. Quando se trabalha com o coletivo, essas questões são esperadas e o ritmo e desenvolvimento individual devem ser respeitados. Nesse sentido, o espaço da roda inicial permitiu que cada grupo recebesse orientação específica para o momento de criação que estava sendo vivenciado.

### **3.2.2 Roda de movimento**

Foi chamado de roda de movimento o instante em que os grupos se dedicaram à realização específica do projeto dramatúrgico. Os grupos escreveram, encenaram, apresentaram para seus colegas e produziram seus trabalhos. Consistia no momento mais dinâmico do dia. Por essa razão, a escolha da nomenclatura.

### **3.2.3 Roda de reflexão**

Esse momento, sempre realizado nos últimos 15 minutos do encontro, ofereceu um espaço para o debate entre o grupo sobre o que foi produzido no dia. Esse espaço foi destinado à resolução de problemas, sugestões e avaliações.

Acredita-se que a avaliação só pode alcançar seu objetivo de nortear o mediador quando é diária, ou seja, quando acompanha passo a passo o processo de construção do saber. Na experiência apresentada, a avaliação foi feita a cada encontro através da oralidade. Os atores/estudantes/dramaturgos puderam expressar o que viram, criaram e sentiram. Nessa perspectiva, diante do que foi oferecido pelo grupo de alunos, no momento da roda de reflexão, o mediador poderá interferir, redirecionar suas ações e propor situações para serem vivenciadas.

Segundo Susana Maria Barrius (2003, p.37), “a avaliação tem que ser um processo de escuta sensível”, ou seja, “há uma necessidade de nós professores nos vermos implicados naquilo que o aluno faz, diz, aprende, sente e mostra”.

Levou-se em conta que trabalhar a avaliação de maneira contínua é entender que o conhecimento não é fechado. E que uma prática como a descrita só poderá se consolidar a partir da reflexão que cada um possa fazer sobre si mesmo, de como estar no mundo e se reinventar. Portanto, considerou-se fundamental a ocorrência de um espaço diário para o desenvolvimento da avaliação do processo.

### **3.3. Descrição e análise dos encontros**

Serão abordadas nesse tópico questões específicas ocorridas nos encontros. Desta maneira, não serão descritos os planejamentos específicos das aulas, mas feita uma análise de fatores que se mostraram significativos para a experiência. No entanto, os planejamentos completos se encontram nos anexos desse texto.



### 3.3.1 Primeira Etapa

#### 3.3.1.1 Primeiro Encontro - ‘Onde’

No primeiro encontro com a turma, os estudantes se dividiram em cinco grupos. A distribuição foi feita de forma espontânea e por essa razão, o número de integrantes variou de grupo para grupo. Sendo assim, os grupos se organizaram da seguinte maneira:

- grupo 1: três integrantes (dois meninos e uma menina<sup>11</sup>);
- grupo 2: três integrantes (dois meninos e uma menina<sup>12</sup>);
- grupo 3: quatro integrantes (três meninas e um menino<sup>13</sup>);
- grupo 4: dois integrantes (um menino e uma menina);
- grupo 5: cinco integrantes (cinco meninos<sup>14</sup>).

Após a estruturação dos grupos, foi sugerido que eles saíssem pela escola e escolhessem um lugar improvável para uma cena teatral. Foi dada total liberdade para que a escolha fosse feita. A única observação foi a de que não fossem escolhidos espaços já utilizados para a realização de peças teatrais no dia-a-dia da escola; como o teatro, a biblioteca, o pátio e outra sala de aula.

Após a excursão, os grupos escolheram os seguintes lugares:

- grupo 1: escadaria de entrada da escola;
- grupo 2: mezanino;
- grupo 3: jardim em frente à sala do setor administrativo;
- grupo 4: corredor em frente à coordenação;
- grupo 5: piscina quebrada.

A escolha feita pelo grupo foi o primeiro desafio para o exercício da autonomia. Após conversarem e apontarem os prós e contras, cada grupo chegou a uma conclusão. O grupo 3 não conseguiu se decidir com facilidade; metade queria

---

<sup>11</sup> Ver imagem 2, página 68

<sup>12</sup> Ver imagem 3, página 69

<sup>13</sup> Ver imagem 4, página 70

<sup>14</sup> Ver imagem 5, página 71

realizar o trabalho em cima do telhado e metade preferia o jardim. Para solucionar o dilema, foi sugerido que os dois espaços fossem mantidos, que os exercícios fossem feitos utilizando-se os dois ambientes. Dessa maneira, aos poucos o espaço preferido se revelaria naturalmente. Tal sugestão se mostrou uma atitude acertada e o grupo acabou optando pelo jardim devido às dificuldades com a direção da escola em realizar o trabalho no telhado.

Para finalizar o primeiro encontro, os estudantes fizeram uma planta baixa<sup>15</sup> do local pretendido para a realização do trabalho. Viola Spolin (2008) sugere o desenho da planta baixa como primeiro exercício para estabelecer o foco no 'onde'. Para ela, "o envolvimento com o onde dá ao aluno o espaço do palco em sua totalidade e mostra-lhe como agir dentro desse espaço" (SPOLIN, 2008, p.80).

O exercício de desenhar a planta baixa do espaço no qual o trabalho seria executado foi realizado também com o objetivo de limitar a área do jogo. Pois, os estudantes estavam habituados com a sala de aula, que pela arquitetura, já estabeleceria um limite espacial. Esse fator não ocorreria no ambiente fora da sala de aula, pela amplidão proporcionada pelo espaço externo.

### **3.3.1.2 Segundo Encontro - *Estabelecer o 'Quem' e o 'Que' por meio da improvisação***

No segundo encontro, os grupos foram convidados a pensar sobre as possibilidades que aquele espaço poderia oferecer como material criativo para a história. Quais personagens habitariam esse universo em construção? O que poderia acontecer nesse espaço?

Para responder a essas perguntas de maneira criativa, foi escolhida a improvisação. No contexto da pedagogia do teatro, Viola Spolin foi um importante nome na inserção da improvisação no espaço escolar. Segundo Ricardo Japiassu

---

<sup>15</sup> 'Planta Baixa' se refere a um desenho do espaço e elementos cenográficos que farão parte da encenação, por exemplo: sofá, mesa, etc. Na planta baixa poderão ser usados símbolos para representar determinados objetos, como por exemplo, um círculo para representar uma mesa. Ver imagem 9, página 69.

(2001), Spolin realizou seus estudos e experimentos nos Estados Unidos, os quais foram discutidos no Brasil por Ingrid Koudela, tendo ampla aceitação no ambiente da pedagogia teatral a partir da década de 70.

A improvisação teatral se baseia na comunicação espontânea em cena entre todos os integrantes do grupo no que se refere à resolução de um problema estabelecido. Portanto, comunga com o pressuposto do processo colaborativo pleiteado nessa proposta metodológica. Nos dizeres de Helena Barcellos,

A improvisação faz parte da formação do ator. É uma técnica enriquecedora da auto - expressão no seu trabalho direto com a realidade. No momento em que o individuo está trabalhando é que ele se assume como homem com toda sua bagagem não só de apreciador mas como agente. Daí termos que ter em mente que a dramatização experimentada durante a infância e na adolescência, na escola, na comunidade ou nas igrejas, embora não forme atores, pelo menos irá formar espectadores e platéias (BARCELLOS, 1995, p.65).

Na improvisação, para que o trabalho aconteça, é necessário que todos opinem e adotem uma postura participativa, atuante. Se um dos integrantes se mostrar resistente e não se engajar, a realização é comprometida e o fracasso é partilhado com todo o grupo. “É esta partilha (união), esta troca de entusiasmo, experiência e energia intuitiva de cada um que produz a cena improvisada” (SPOLIN, 2008, p.290).

Trabalhar com a improvisação permite que o ator/estudante ofereça respostas menos elaboradas, portanto, mais verdadeiras. Para Barcellos (1995), a improvisação oferece flexibilidade para a solução de um mesmo problema, acumulando repertório para ser utilizado como material textual.

A opção por trabalhar com a improvisação também permitiu que os estudantes iniciassem a construção do texto através do verbo, retirando a inibição que a escrita poderia proporcionar.

Nesse segundo encontro, os estudantes, ainda em sala, se reuniram em seus grupos e conversaram sobre a proposta de ação. Como se tratava de uma improvisação foi dado um tempo de dez minutos para que eles fizessem apenas a elaboração estrutural da cena. Nesse momento, a estruturação da cena foi feita

longe do local escolhido, para que os estudantes não ensaiassem. Na proposta da improvisação, o ensaio seria prejudicial à criação, pois afetaria a espontaneidade e reduziria as várias possibilidades que poderiam surgir.

Após a estruturação da ação, os estudantes apresentaram as cenas nos espaços específicos para os colegas dos outros grupos<sup>16</sup>. Seguiu-se uma ordem para a apresentação que ao longo do processo, se firmou como a sequência definitiva das cenas: escadaria, mezanino, jardim, corredor e piscina.

O acordado na roda inicial, para essa primeira apresentação, foi que nenhum comentário seria feito por parte dos espectadores. Nesse momento, por ser a primeira exposição, não seriam pertinentes as críticas, pelo risco de que a abordagem dos colegas viesse a inibir o processo criativo, e até mesmo comprometer de forma irreversível a participação. Essa atitude acalmou os estudantes; eles haviam manifestado preocupação com o olhar que os espectadores teriam sobre as improvisações, mesmo sendo seus próprios colegas de turma.

Após as apresentações, na roda de reflexão, os estudantes fizeram o registro escrito da estrutura básica da ação dramática (QUE, QUEM, ONDE) para que no encontro seguinte pudessem dar continuidade ao que haviam criado até então.

#### Exemplo da ação dramática (grupo 5)

*Quem?*

- Dois nadadores
- Um policial
- Dois traficantes

*Onde?*

- Piscina (campeonato de natação)

*O quê?*

Todos começam a chegar ao torneio. Todos são profissionais, e do nada chegam os traficantes oferecendo uma trouxinha. Os nadadores vêm que a piscina está vazia e tentam ligar para a polícia, que chega e prende o traficante.

---

<sup>16</sup> Ver imagem 6, página 72.

Esse primeiro registro escrito norteou toda a criação textual da cena, apesar de que, observando a primeira escrita e o resultado final, é possível verificar transformações ocorridas durante o processo no que diz respeito ao enredo inicial. No exemplo citado, o grupo havia decidido que a polícia prenderia os traficantes. No entanto, no decorrer do trabalho, os traficantes e um nadador são mortos enquanto o policial foge. Essa mudança no roteiro se deu devido à transformação que o personagem policial sofreu ao longo do tempo - de policial correto para policial violento. A última frase do texto resume sua personalidade:

*POLICIAL\_ Matei um civil! Vou me mandar! (Sai correndo, quando passa por um corpo chuta sem dó).<sup>17</sup>*

A transformação dos personagens e dos enredos refere-se ao fato de que o estudante traz para a cena coletiva sua visão de mundo e nessa medida, usa seu próprio repertório para criar. Porém, sua percepção muitas vezes entra em choque com a do outro, que vê a realidade por outros canais. Dessa interação de percepções diferentes, muitas vezes opostas, nascem conflitos, que se trabalhados corretamente, geram crescimento individual e coletivo.

No grupo exemplificado, muitos conflitos surgiram sobre o personagem policial. O estudante que pensou o policial veio do Rio de Janeiro, e queria uma ação mais violenta. Os outros, nascidos em Brasília, queriam uma ação mais cinematográfica com marcações coreografadas e efeitos especiais, como a câmera lenta e saltos ornamentais. O meio termo que encontraram demonstra a riqueza do trabalho colaborativo. O policial pôde mostrar seu caráter em uma única frase, satisfazendo seu criador, enquanto as características cinematográficas ficaram a cargo da encenação, quando ocorre a perseguição dos bandidos. Através de uma relação dialógica, o grupo conseguiu, na realidade da cena, uma estrutura que retratasse os dois universos de impressões, emergidos durante as experimentações.

---

<sup>17</sup> Trecho do texto 'O Torneio' escrito pelo grupo 5, em 2011.

### **3.3.1.3 Terceiro Encontro - *Registro de ações***

O terceiro encontro foi destinado ao aprofundamento do que se havia criado no encontro anterior. Na roda inicial, ainda em sala, os estudantes revisitaram suas anotações feitas no primeiro e segundo encontros. Estabeleceu-se que esse momento seria apropriado para que mudanças drásticas nos enredos fossem feitas, caso necessário.

O grupo 2 estava descontente, alguns estudantes não se sentiam confortáveis com as próprias escolhas e as discussões se tornaram violentas e pouco proveitosas para o trabalho.

A relação intergrupar, nessa faixa etária, muitas vezes se torna difícil pela falta da prática do diálogo. Na proposta de trabalho centrado na participação colaborativa aqui exposta, o ouvir atento se torna parte da rotina. Em todos os momentos que os conflitos se estabeleceram, a interferência direta do educador se fez presente para mediar as discussões.

Os envolvidos nos conflitos, seja o grupo ou parte dele, eram convidados a falar, longe daqueles que não faziam parte da questão a ser debatida. Essa postura sigilosa em momentos de crise se mostrou uma prática enriquecedora para ambas as partes: mediador e estudantes. Quando protegidos de intervenções de terceiros, o que resta para os envolvidos é a questão a ser resolvida. Os exibicionismos se neutralizam e o exercício do diálogo pode ser exercido.

O hábito de parar por alguns momentos as atividades do dia para ouvir os estudantes em suas queixas se torna uma valiosa oportunidade de experienciar a verdadeira relação de ensino-aprendizagem. Retomando Paulo Freire “Ensinar exige disponibilidade para os educandos” (FREIRE, 2011, p.132). São nesses momentos de troca que a relação afetiva é construída, e apenas sob essa circunstância, a educação se estabelece.

Após reverem o que haviam criado, os grupos repetiram a ‘improvisação’, tentando manter a fidelidade da criação anterior. Quando uma improvisação é

repetida, ela perde seu caráter espontâneo e passa a ser o embrião de uma cena, nesse sentido, o que antes era intuitivo passa a ser objetivo e elaborado.

Após relembrares a cena, os grupos que não quiseram modificar suas criações experimentaram novas possibilidades, acrescentaram elementos e retiraram outros que já não serviam. O grupo 2 decidiu desenvolver outra linha de ação, modificando o enredo de maneira que contemplasse a todos.

Foi pedido que os grupos pensassem um pouco mais sobre as personagens e sobre que informações poderiam ser acrescentadas. Isso, tanto nas ações, quanto nos diálogos; informações que pudessem detalhar a pessoa fictícia que se insinua na cena. Toda proposta foi testada na cena, e toda palavra experimentada em voz alta, para posteriormente ser acrescentada no texto<sup>18</sup>.

Nesse momento do processo, o segundo desafio de autonomia foi lançado: decidir o que é aproveitado e o que é retirado. O grupo 1 teve muita dificuldade. Pediam orientações para tomar as mínimas decisões e quando a questão era devolvida apenas com sugestões, não conseguiam agir. O grupo só conseguiu se estruturar quando se apropriou do seu poder de escolha e parou de esperar determinações prontas do mediador.

A estruturação do ensino em disciplinas que não se relacionam, e que são voltadas apenas para o acúmulo de informações específicas, visando simplesmente a aprovação, se consolida com práticas verticais que acabam por erradicar do processo a autonomia dos estudantes. Nesse modelo, quando os estudantes são convidados a experimentar outra forma de relacionamento, muitas vezes se sentem paralisados, necessitando de um tempo de adaptação.

Retornando para a sala de aula, para a roda de reflexão, foi apresentado aos estudantes um roteiro de registro para que eles não se esquecessem do que haviam criado. Nesse roteiro, os estudantes deveriam registrar de forma sintética as características principais das personagens e a sequência de ações físicas da cena.

---

<sup>18</sup> Ver imagem 11, página 77.

Exemplo (grupo 3):

*Quem?*

Filha 1\_ curiosa, medrosa

Filha 2\_ bagunceira, agitada

Mãe\_ irresponsável

Tigre\_ feroz

*Sequência de ações*

Filhas entram correndo. Caem. Escondem. Gritam. Tigre aparece. Mãe chega. Bate no tigre. Tigre desmaia. Mãe pega as filhas. Saem

O roteiro de ações objetiva libertar os integrantes do grupo da movimentação cênica. Quando não necessitam mais se lembrar da sequência de ações criada, os estudantes podem desprender maior atenção às questões mais importantes para o projeto, como o diálogo. Por consequência, o texto poderá ser melhor elaborado.

#### **3.3.1.4 Do quarto ao sexto encontro - *Espectadores***

No quarto encontro, os estudantes foram orientados a apresentar para os outros grupos. Nos dois encontros passados, essa prática já havia se instalado, no entanto, os espectadores se mantiveram neutros. Nesse momento, o espectador mudaria de postura, e assumiria a coautoria do trabalho, através de sugestões e questionamentos.

Em discussão, ficou decidido que os espectadores teceriam comentários sobre os enredos das cenas: se foram estruturados com clareza e fluidez, e se os finais se apresentavam de forma coerente com o desenvolvimento.

Na roda inicial, algumas questões sobre a interferência dos espectadores foram pontuadas: os comentários deveriam ser feitos de maneira respeitosa e amorosa; apenas o enredo seria observado nesse momento; o intuito das colocações seria o de colaboração; a intimidação ou humilhação não seriam utilizadas. O grupo que apresentasse deveria apenas ouvir, não retrucar ou explicar,



e em seguida, reapresentar a cena tentando experimentar as sugestões dos espectadores.

Colocar-se diante de uma plateia é uma atitude que requer coragem e autoconfiança. Para o ator/estudante, essa experiência pode promover complicações substanciais de ordem emocional. A vulnerabilidade em que os estudantes se encontram, muitas vezes os paralisa, e o sentimento de fracasso pode ser devastador.

No trabalho proposto, o ator/estudante desempenha também o papel de espectador dos colegas. Ele vivencia todos os 'papéis' que envolve o fazer teatral. Com essa vivência, desmistifica o poder do espectador, que passa de crítico à colega colaborador.

A escuta sensível é fundamental nessa proposta. Quando o ator/estudante se senta e ouve o que o espectador tem a dizer, sem retrucar, mas com um posicionamento de acolhimento, ele está desenvolvendo duas questões: autonomia e flexibilidade. A primeira é exercitada quando ouve as críticas, mas mantém seu posicionamento. A segunda, quando permite que o outro interfira em sua criação, acolhendo as sugestões.

O espectador também adquire um aprendizado importante para as relações sociais: a amorosidade em relação ao outro. Quando interfere com propriedade, consegue se colocar na posição do outro, e procura se expressar com posicionamentos pertinentes ao trabalho, se distanciando das questões de ordem pessoal.

O espectador, nessa proposta, é antes de tudo, um conhecedor do fazer teatral, tanto quanto o ator. Portanto, se prende às questões relevantes ao crescimento do trabalho.

Os comentários feitos pela plateia foram bem formulados, trazem propostas para as melhorias da cena. Legal como os colegas que estão em cena aceitam bem o que a plateia fala (Informação verbal)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Depoimento do estagiário Santa, na Escola Parque 303/304 Norte, em Maio de 2011.

Na roda de reflexão, foi aberto o espaço para que os estudantes expressassem os sentimentos que afloraram quando foram criticados pelos espectadores. Nos depoimentos, os estudantes se mostraram receptivos à prática, não se sentiram ofendidos pelas colocações dos colegas. Porém, não acharam fácil ouvir a opinião de pessoas de fora como sugere as falas das estudantes Ana Gabriela e Vitória:

As críticas foram para me ajudar, mas não vou dizer que eu gostei. (Informação verbal) <sup>20</sup>.

Escutar que não tá bom é difícil, mas todo mundo falou de boa, assim, sem brigar, então tudo bem (informação verbal) <sup>21</sup>.

Cada sugestão dos espectadores foi experimentada na cena, mas o grupo criador teve liberdade para agregar as sugestões ou continuar suas propostas iniciais. Em geral, as cenas foram reformuladas após as contribuições dos espectadores. Em alguns casos, as sugestões não foram aceitas, mas serviram de gatilho para outras criações como, por exemplo, na discussão descrita abaixo, sobre o trabalho do grupo 5 após apresentação para os colegas:

G. \_ Eu acho que tem que melhorar o final, está confuso.

I \_ Eu não entendi porque o A. entrou. Quem é ele? Ele entrou do nada.

Mediador:\_Você acha que o público não vai entender se a polícia aparecer de repente?

I:\_Não!

Mediador\_ Você tem alguma sugestão?

I:\_Ah! Não sei! Talvez o B. pudesse ligar pra polícia.

G:\_A polícia já está investigando os traficantes ué! O A. pode falar quando entrar (informação verbal) <sup>22</sup>.

O grupo em questão optou por colocar o policial observando os traficantes desde o início da cena.

---

<sup>20</sup> Depoimento da estudante Ana Bárbara durante a aula de teatro, em Junho de 2011.

<sup>21</sup> Depoimento da estudante Vitória durante a aula de teatro, em Junho de 2011.

<sup>22</sup> Diálogo entre estudantes durante a aula de teatro, em Maio de 2011.

### **3.3.2 Segunda etapa**

#### **3.3.2.1 Sétimo encontro - *Leitura de peças***

Não é hábito dos educadores oferecer aos estudantes a oportunidade de apreciar uma obra dramática. Por essa razão, a maioria dos educandos faz sua trajetória acadêmica sem ter contato com o texto de uma peça teatral. A escassa familiaridade com esse modelo estrutural de discurso torna a leitura da peça teatral uma atividade labutoza. Paralela às questões apontadas acima, no trabalho realizado com o 7º ano da EP 303/304 norte, somou-se a dificuldade com os códigos escritos. Desta maneira, o sétimo encontro tornou-se o mais desafiador do processo.

Em relação aos estudantes, foi de suma importância para a participação nas atividades, estabelecer a ligação entre o que eles estavam construindo na prática, e a leitura das peças. Para tanto, o foco foi desviado para as características do texto, como as rubricas e a estrutura em diálogo. O contato com as peças ocorreu de maneira ágil, pois havia a preocupação de que os estudantes se deixassem influenciar, ou que desvalorizassem suas produções escritas por estabelecerem comparações com os textos lidos.

#### **3.3.2.2 Oitavo e Nono encontros – *Escrita formal da cena***

O oitavo e o nono encontro foram destinados à escrita formal do texto, que até o momento estava sendo construído oralmente.

A escrita é um obstáculo na escola, pois muitos estudantes se mostram em defasagem nessa habilidade, bem como com a leitura. É comum que quando convidados a escrever ou ler um texto, os estudantes se mostrem arredios. Alguns desistem do processo em que estão envolvidos por medo do fracasso.

Nessa fase, a preocupação se estabeleceu em torno da necessidade de se retirar o negativismo que a produção escrita tem na escola. A primeira atitude para amenizar o medo de escrever foi desviar o foco das regras gramaticais para o

registro fiel do que já havia sido criado oralmente pelos estudantes. A segunda atitude foi desvincular a escrita da avaliação. Quando os estudantes se sentiram livres desses entraves, a insegurança se diluiu e eles puderam escrever com liberdade.

Como dito anteriormente e para maior entendimento, vale lembrar que nesse trabalho, o estudante que assumiu a função da costura textual foi denominado de Dramaturgo com 'D' maiúsculo e os demais, quando estavam elaborando o texto conjuntamente, foram chamados de dramaturgo com 'd' minúsculo.

Na roda de movimento, os dramaturgos escreveram individualmente a versão do texto que haviam experimentado na cena em vários encontros anteriores. Após a escrita, todos do grupo fizeram a apreciação do texto do colega observando as diferenças e semelhanças de suas falas.

Nesse momento de escrita, foi 'negociado' com os estudantes que as críticas versariam sobre o conteúdo do texto, devendo ser observados pontos relevantes para a estruturação da cena escrita, as falas coerentes, rubricas esclarecedoras e pertinentes, e um desenvolvimento conduzido para uma finalização condizente com o todo. Observações sobre erros ortográficos ou sobre a estética da letra não contribuiriam sobremaneira para o processo, portanto, deveriam ser retirados da pauta. Afinal, "para que se obtenham individualidades autônomas em colaboração, é determinante no trabalho em grupo a ética que estreita as relações entre os integrantes e seus espaços de produção" (FISCHER, 2003, p.97).

#### **3.3.2.3 Décimo e Décimo primeiro encontros – *Escrita formal do texto coletivo***

Durante a análise dos textos dos dramaturgos, a liderança de um dos membros foi se tornando evidente. Quando a proposta de unir os textos individuais em um único trabalho foi feita, aquele que se sentia mais seguro se destacou, assumindo a função de Dramaturgo.

O Dramaturgo<sup>23</sup> recolheu o material dos colegas e fez a costura textual. No entanto, durante o processo, o grupo se manteve auxiliando, dando opinião, concordando ou discordando das escolhas feitas pelo colega.

Esse momento foi desenvolvido de maneira muito tranqüila e os conflitos que surgiram puderam ser resolvidos com rapidez. O grupo, nessa fase do processo, se mostrou mais amadurecido nas relações. O exercício diário de diálogo e respeito um com o outro pôde ser observado.

A escrita, nessa fase, já não tinha o aspecto ameaçador do início, como demonstra a estudante Vitória em depoimento na roda de reflexão:

No início, foi muito cansativo porque ninguém dava ideia pra escrever, mas aí as ideias foram brotando devagar, mas no final foi uma experiência boa. Eu gostei de ser Dramaturga e escrever a peça. Os espectadores também foi bom, eles ajudaram a gente (Informação verbal)<sup>24</sup>.

### **3.3.3 Terceira etapa**

#### **3.3.3.1 Décimo segundo encontro - *Leitura dramática***

O último encontro da terceira etapa foi destinado à apresentação do texto dramático elaborado pelo coletivo. Foram convidados os estudantes do sexto ano para a apreciação. A leitura dramática<sup>25</sup> foi feita com o elenco sentado à frente da plateia, e sem movimentação. O objetivo era que os espectadores se mantivessem conectados com o texto, sem as interferências que os outros elementos do teatro poderiam causar. A leitura dramática também objetivou o efeito de distanciamento dos atores/dramaturgos proposto por Brecht em seu teatro épico. Com atitude distanciada, esperou-se que os estudantes mantivessem uma postura crítica quanto ao seu trabalho de autor.

Para os dramaturgos, ouvir espectadores que não acompanharam o processo de construção se mostrou um grande desafio. Os estudantes ficaram nervosos com

---

<sup>23</sup> Ver imagem 8, página 74 e imagem 10, página 76.

<sup>24</sup> Depoimento da estudante Vitória durante a aula de teatro, em Junho de 2011.

<sup>25</sup> Ver imagem 12, página 78.

a presença da platéia e leram o texto com rapidez excessiva, dificultando o entendimento pelo público.

Após a leitura dos textos, a platéia pôde se manifestar dando sua opinião ou sanando dúvidas sobre o processo. A maioria das questões abordadas pelo público foi quanto ao tamanho dos textos. Na opinião de alguns, os textos deveriam ser maiores e terem mais diálogos. Quanto a essa questão, o estudante Joshua esclareceu que

Muita coisa não está no texto, porque a gente faz quando está ensaiando. Aqui, você tem que imaginar (Informação verbal) <sup>26</sup>.

Com essa fala, de maneira simples e intuitiva, Joshua demonstrou entendimento sobre a existência de dois tipos de texto: o texto escrito, e o extra texto sugerido pelas ações físicas e rubricas. Esses dois produtos não se separaram no modelo de construção do processo colaborativo; o texto foi construído a partir cena e vice-versa.

Semelhante as peças didáticas de Brecht, os textos elaborados pelos estudantes durante o projeto apresentam dialética social em suas entrelinhas que permitem a reflexão por parte da platéia e por parte dos atores. Os personagens desenvolvidos nos cinco textos demonstram não serem dotados apenas de característica boas ou más, mas apresentam o bem e o mal intrincados em suas personalidades. Essa dialética nos faz refletir sobre as fraquezas humanas e nos lembra que todos nós somos dotados de contradições e capazes de atitudes atrozes, necessitando dessa maneira promovermos uma transformação individual para que possamos ter uma sociedade mais justa e centrada nos princípios da paz.

No texto 1. O personagem da mulher se mostra amoral quando resolve se casar com uma pessoa que conheceu naquela noite e ao mesmo tempo demonstra com um senso de moral elevado quando durante a conversa com o marido se mostra preocupada com o bem estar dos filhos e trata o marido com carinho.

No texto 2, a mãe é zelosa com o filho que é uma criança, no entanto, demonstra uma crueldade sutil com a criança que brinca com o filho. Apesar de ser uma mãe que se preocupa em educar o filho se mostra indiferente ao outro que

---

<sup>26</sup> Fala do estudante Joshua em debate com espectadores após leitura dramática, em Julho de 2011.

também pertence a sua comunidade. Com essa atitude, ela fecha os olhos para os problemas sociais e continua com a vida de ilusão criticada por Brecht.

No texto 3, a mãe ao doar muito dinheiro para uma ONG que protege animais demonstra um comportamento oposto a ação praticada por ela ao agredir o tigre. Subliminarmente o poder do dinheiro é questionado durante todo o texto, pois é esse poder que oferece as diretrizes para as relações que são estabelecidas entre as filhas e a mãe.

No texto 4, a mulher que parece ser alguém normal com sentimentos comuns, demonstrados quando fala com a mãe, se mostra capaz de assassinar outro ser humano calmamente como se estivesse executando uma rotina diária. Essa atitude nos faz questionar o que é um ato de violência, o que é ser bom e o que é ser mal. A naturalidade do ato, nos deixa patéticos trazendo reflexões profundas quanto à natureza humana.

No texto 5, o policial que está combatendo o crime e agindo de maneira a proteger o cidadão do considerado bandido, se confunde com ele quando atira acidentalmente um civil e ao invés de socorrê-lo ou assumir sua atitude, foge como um bandido o faria. Essa atitude faz com que o herói tenha um lado oculto e escuro e nos fazendo refletir que talvez o bandido também tenha um lado oculto no qual a bondade prevaleça.

## CONCLUSÃO

Em vista dos fatos apresentados em decorrência da experiência realizada na Escola Parque 303/304 norte, nota-se que a proposta metodológica de construção de texto dramático no modelo do processo colaborativo mostrou-se eficaz para a pedagogia do teatro.

Durante o processo observou-se que o grupo se manteve motivado e participativo. A falta de interesse pela aula de teatro, constatada anteriormente em outras ocasiões, não se estabeleceu em nenhuma etapa, nem mesmo durante os momentos de dificuldades ou conflitos. Observou-se que essa característica se deu devido ao fato de que quando todos os agentes estão envolvidos na criação, surge o sentimento de pertencimento, gerando o interesse.

Sentir-se pertencer a um lugar significa que podemos interferir e fazer modificações, pois esse espaço, cultural e físico, é importante para nós e para o grupo com o qual convivemos. Desta maneira, quando o estudante sente-se pertencente ao espaço escolar, ele se integra e colabora para construir algo em prol do coletivo. As diferenças desaparecem, pois existe uma “causa” comum e todos os envolvidos são importantes no processo. Isso só é possível em um ambiente em que as relações sejam igualitárias, pautadas no respeito e na confiança.

Percebeu-se que ao ampliar a experiência teatral, retirando o foco central da atuação para a dramaturgia, puderam ocorrer discussões acerca de questões importantes para os estudantes, pois foi possível que estes trouxessem os temas que lhes interessassem naquele momento. Na encenação de textos já prontos, esses debates ficariam restritos pelo fato dos temas, possivelmente, não fazerem parte da realidade em que os estudantes estão inseridos.

A divisão em etapas também se mostrou eficaz como forma de organização metodológica. Tendo-se dividido o trabalho em etapas, o experimento seguiu uma organização fundamental para que os objetivos fossem alcançados. A mudança de etapa para etapa pôde ser feita no ritmo do grupo, dando flexibilidade ao andamento do trabalho.



No que se refere ao planejamento diário, notou-se que a organização em momentos (rodas) permitiu que os estudantes percebessem a evolução do próprio trabalho. Acredita-se que se cada dia tivesse sido estruturado de uma maneira diferente, os estudantes teriam tido dificuldades em acompanhar o próprio processo. Os momentos foram fixos, no entanto, puderam ser preenchidos com variedades de atividades, tirando a sensação de 'mesmice' que uma rotina desinteressante poderia proporcionar.

Em relação ao objetivo proposto por esse trabalho, acredita-se que a metodologia utilizada para efetivar uma ampliação da experiência teatral ocorreu de modo proveitoso e frutífero. Porém, é válido considerar que as outras áreas do fazer teatral devem ser incluídas nessa metodologia. A cenografia, o figurino, a iluminação e a direção devem também ser trabalhadas em conjunto com a dramaturgia e encenação. Caso contrário, essa metodologia poderá se tornar limitada.

Se todas as áreas forem trabalhadas juntas, durante o período de um ano letivo, essa experiência poderá abarcar todos os princípios da linguagem teatral especificamente, além de abranger os objetivos da educação de um modo geral.

O teatro na escola deve exercer duas funções: formativa e transformadora. Nessa acepção, a metodologia proposta oferece as potencialidades significativas para que o teatro aplicado à escola seja uma experiência enriquecedora para o educando e para o educador.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Antônio. *O processo colaborativo no teatro da vertigem*. Revista Sala Preta. São Paulo, v. 6, p. 126-129, 2006.

BARCELLOS, Helena. *Além do círculo de giz*. Brasília: Musimed, 1995.

BARRIUS, Suzana Maria. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CABRAL, Biange. *O Professor artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos*. Revista Urdimento. São Paulo, v. 10, p. 35-44, 2008.

ESSLIN, Martin. *Brecht: dos males o menor*. Rio de Janeiro: zaha, 1979.

FERNANDES, Silvia. *Memória e invenção: gerald thomas em cena*. São Paulo. Perspectiva, 1996.

FISCHER, Stela Regina. *Processo colaborativo: experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90*. São Paulo, 2003. Mestrado em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000305324](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000305324). Acesso em 10/09/2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GASSNER, John. *Mestres do teatro II*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. São Paulo: Ed. Papirus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 2007

\_\_\_\_\_. *Texto e Jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Paulo: Perspectiva, 2008.

REBOUÇAS, Evill. *A dramaturgia e a encenação no espaço não convencional*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

ROUBINE, Jean. J. *A linguagem da encenação teatral (1880-1988)*. Trad. Yan Michalski. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Trad. Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

## ANEXO A: PLANEJAMENTOS

PLANEJAMENTO: 1º ENCONTRO
<p>RODA INICIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Alongamento corporal: alongar cada parte do corpo, respeitando os limites individuais de cada um.</li><li>- Exercício para concentração: Jogo do Sim</li></ul> <p>Em círculo, os jogadores deverão trocar de lugar, no entanto, nenhum acordo verbal ou gestual deverá ser feito para que o movimento de trocar aconteça. Apenas o olhar poderá ser utilizado.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Explicação sobre o projeto</li><li>- Divisão dos grupos por afinidade</li></ul>
<p>RODA DE MOVIMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Escolha do espaço</li><li>- Planta baixa do espaço escolhido: Cada integrante deverá fazer um desenho da planta baixa do local escolhido pelo grupo. Na planta baixa, o estudante deverá identificar tudo que poderá influenciar na cena.</li></ul>
<p>RODA DE REFLEXÃO:</p> <p>Reflexão sobre o dia: Conversa em grupo para sanar dúvidas</p>

PLANEJAMENTO: 2º ENCONTRO
<p><b>RODA INICIAL:</b></p> <p>- Exercício espacial:</p> <p>Em duplas. Um estudante será guiado e o outro o guiador. Imaginando que existem fios ligando a palma da mão do guiador ao rosto do guiado, o guiador deverá movimentar a mão lentamente. O guiado deverá seguir o guiador sem alterar o espaço entre seu rosto e a mão do guiador. O guiador deverá conduzir seu parceiro por todo o espaço do jogo, explorando os vários níveis de altura.</p>
<p><b>RODA DE MOVIMENTO:</b></p> <p>- Improvisação no lugar escolhido:</p> <p>Cada grupo criará uma cena no local escolhido durante o encontro anterior, utilizando a improvisação.</p> <p>- Apresentação para os outros grupos:</p> <p>Cada grupo apresentará para os demais a cena criada a partir da improvisação</p>
<p><b>RODA DE REFLEXÃO:</b></p> <p>- Reflexão sobre o dia: Conversa sobre as improvisações (sensações, emoções, questionamentos e sugestões).</p> <p>- Escrita da estrutura básica da improvisação: QUE, QUEM, ONDE</p> <p>Cada integrante deverá registrar a estrutura básica da improvisação do grupo respondendo QUEM, QUE E ONDE.</p>

PLANEJAMENTO: 3º ENCONTRO
<p>RODA INICIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercício de concentração 'Andança':</li> </ul> <p>Andando livremente pela sala, percebendo seu próprio corpo no ritmo de uma música instrumental. Ao comando, o estudante deverá modificar o ritmo e/ou o nível corporal. Ex: andar rápido, andar lento. Andar nas pontas dos pés, andar agachado.</p>
<p>RODA DE MOVIMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relembrar as improvisações do encontro anterior após a leitura dos registros feitos na roda de reflexão.</li> <li>- Combinar alterações que quiserem fazer.</li> <li>- Reapresentar as improvisações da aula anterior após modificações feitas pelo grupo.</li> </ul>
<p>RODA DE REFLEXÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita da sequência de ações:</li> </ul> <p>Cada estudante escreverá a sequência de ações da cena criada. O registro deverá ser rápido e simples. Ex: Menina entra. Senta. Levanta. Sai</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre o dia: Conversa sobre o dia. Momento destinado à fala espontânea dos grupos.</li> </ul>

PLANEJAMENTO: DO 4º AO 6º ENCONTROS
<p><b>RODA INICIAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercício de exposição mínima 'Jogo do espelho':</li> </ul> <p>Dividir a sala em dois grupos: um grupo observa e o outro executa.</p> <p>Cada grupo será dividido em duplas. Um de frente para o outro, um jogador será o espelho e o outro o espelhado. O espelho deverá seguir os movimentos do espelhado, tentando executá-los com precisão.</p> <p>Apenas no 4º encontro: Esclarecimentos sobre as contribuições do espectador: O espectador, a partir desse momento, observará a cena e comentará sobre a mesma. As observações deverão ser feitas sobre o desenvolvimento do enredo, diálogos e tema.</p>
<p><b>RODA DE MOVIMENTO:</b></p> <p>Apresentar para os colegas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reformular a cena: após ouvir as contribuições dos espectadores sobre os personagens e enredo, os estudantes deverão reapresentar as cenas tentando experimentar as sugestões dos colegas espectadores.</li> </ul>
<p><b>RODA DE REFLEXÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre o dia: Conversa sobre o dia. Momento destinado à fala dos grupos focando nas emoções despertadas pelas críticas dos espectadores.</li> </ul>

PLANEJAMENTO: 7º ENCONTRO
<p>RODA INICIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre os objetivos da atividade.</li> </ul>
<p>RODA DE MOVIMENTO:</p> <p>Leitura de peças teatrais: o professor deverá apresentar para a turma as peças teatrais, observando sua estrutura textual. Após, cada um fará a leitura de textos, ou trechos, identificando as características apresentadas.</p>
<p>RODA DE REFLEXÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre o dia: conversa sobre o dia. Momento destinado a fala dos grupos focando nas impressões que a leitura das peças despertou.</li> </ul>

PLANEJAMENTO: DO 8º AO 9º ENCONTROS
<p>RODA INICIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo do Sim:</li> </ul> <p>Em círculo, os jogadores deverão trocar de lugar, no entanto, nenhum acordo verbal ou gestual deverá ser feito para que o movimento de trocar aconteça. Apenas o olhar poderá ser utilizado.</p>
<p>RODA DE MOVIMENTO:</p> <p>Escrita dos textos pelos dramaturgos: cada um, individualmente deverá registrar com palavras a cena criada seguindo a estrutura de um texto dramático.</p>
<p>RODA DE REFLEXÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre o dia: Conversa sobre o dia. Momento destinado à fala dos grupos focando na dificuldade e facilidade encontradas na escrita</li> </ul>

PLANEJAMENTO: 10 E 11º ENCONTROS
<p><b>RODA INICIAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo de colaboração 'contagem':</li> </ul> <p>Em círculo, a turma deverá contar de 1 a 10 sem que um atropela o outro na contagem. Caso dois ou mais fale um número juntos, o grupo deverá recomeçar. Não poderá haver, antes da atividade, nenhum tipo de acerto referente à ordem de quem fala primeiro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição do Dramaturgo: o grupo deverá indicar o Dramaturgo.</li> </ul>
<p><b>RODA DE MOVIMENTO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita pelo Dramaturgo do texto final: o Dramaturgo recolherá os textos dos colegas para lê-los com o grupo. Em seguida, com auxílio dos outros escreverá o texto final.</li> </ul>
<p><b>RODA DE REFLEXÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre o dia: conversa sobre o dia. Momento destinado à fala dos grupos focando na experiência do Dramaturgo</li> <li>- Preparação para a leitura dramática: esclarecimentos sobre o que é uma leitura dramática.</li> <li>- Ensaio: no 11º, os grupos deverão ensaiar a leitura dramática.</li> </ul>

PLANEJAMENTO: 12º ENCONTRO
<p><b>RODA INICIAL:</b></p> <p>Preparação para a leitura dramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercício de concentração: jogo do Sim (já descrito)</li> <li>- Exercícios vocais e de respiração (a escolher).</li> </ul>
<p><b>RODA DE MOVIMENTO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura dramática dos textos: apresentar para os espectadores convidados</li> </ul>
<p><b>RODA DE REFLEXÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre o dia: debate com os espectadores.</li> </ul>



## ANEXO B: TEXTOS DRAMÁTICOS

### PEÇA 1

#### UM CASAMENTO MUITO LOUCO

**DRAMATURGO:** Vitória

**dramaturgos:** Joshua e João Vitor

**PERSONAGENS:**

Padre: homem ganancioso, na faixa dos quarenta

Sebastiana: mulher bonita, casada

Cifrônio: homem comum

**ESPAÇO DE ENCENAÇÃO:** Escadaria de entrada da escola

*(Entra Cifrônio procurando pelo padre que está ajoelhado rezando. Cifrônio está muito bêbado e enrola a língua)*

Cifrônio\_ Padre, eu quero me casar!

Padre\_ Deus seja louvado, meu filho! O casamento é uma benção na vida de um homem! Quando o senhor pretende se casar?

Cifrônio\_ Agora, agorinha mesmo! Eu estou muito apaixonado!

Padre\_ Mas meu filho, para casar demora. Primeiro você tem que dar entrada nos papéis, depois tem que fazer o curso para noivos.

Cifrônio\_ Nada disso padre! Eu quero me casar hoje, nesse momento! Não posso esperar Padre! A situação é grave!

Padre\_ Entendo, entendo! Bem, já que você tem tanta pressa! Podemos agilizar as coisas, se...

Cifrônio\_ Se...

Padre\_ Se o senhor contribuir com a casa de Deus *(faz gesto pedindo dinheiro)*

Cifrônio\_ Mas é claro seu Padre! Eu contribuo, eu contribuo! Com quanto o senhor acha que eu deva contribuir?

*(Padre cochiça o valor no ouvido de Cifrônio que não reclama)*

Cifrônio\_ Aqui está o dinheiro seu Padre *(entrega um maço de dinheiros)*

Padre\_ Cadê a noiva?

Cifrônio\_ Vou chamar (não se move e grita). Muié, oh muié! Vem aqui!

*(Entra Sebastiana muito bêbada, beija a mão do padre)*

Padre\_ Estamos aqui reunidos para realizar o casamento de Cifrônio e...qual é o nome da noiva?

Cifrônio\_ Qual é o seu nome mesmo?

Sebastiana\_ Sebastiana da Silva

Cifrônio\_ Que nome lindo! Igualzinho você! *(fazem caras de apaixonados. O Padre fica sem paciência)*

Padre\_ Vamos direto ao ponto! Cifrônio, aceita casar com Sebastiana para guardá-la e respeitá-la mesmo se tiverem nove filhos e você perder o emprego e for morar na rua?

Cifrônio\_ Sim! Eu aceito!

Padre\_ E você, Sebastiana da Silva, aceita Cifrônio para guardá-lo e respeitá-lo ...*(toca um celular)*

Sebastiana *(pegando o celular do bolso)* \_ O senhor pó perá aí um poquim? Meu celular tremeu aqui! *(fica de costas e atende)*. Alô!, Alô, Quem tá falando? *(tempo)* Ah! Oi amor! *(tempo)* Não vou demorar nadinha! Você já deu mamadeira pros trigêmeos? *(tempo)* Não! Já disse que não vou demorar! To, to aqui na capela! Fazendo o quê? *(olha Cifrônio)* Rezando uê, o que mais? Ta, então até daqui a pouco! Te amo! Tchau! *(desliga)*

Cifrônio\_ Quem era?

Sebastiana\_ Ninguém não, só meu marido.

Padre\_ Marido? O que está acontecendo jovem?

Sebastiana\_ Pois então seu Padre, o senhor sabe como é né? Meu marido acabou de ligar, os trigêmeos estão com saudade, então não vai dar pra casar hoje! Eu tenho que ir viu! *(vai saindo, olha Cifrônio)* Fica pra uma próxima vez, quando eu me separar eu te procuro!

Cifrônio *(apaixonado)* \_ Vou ficar esperando Sebastiana da Silva!

Padre\_ Casada? Trigêmeos? *(Os dois ficam parados vendo Sebastiana ir embora)*

**FIM**

## PEÇA 2

### O SUMIÇO

**DRAMATURGO:** Alessandra  
**Dramaturgos:** Ícaro e Luiz Paulo

**PERSONAGENS:**

mãe  
filho (sete anos)  
menino (sete anos)

**ESPAÇO DE ENCENAÇÃO:** Mezanino

*(Menino brinca na praia distraído. Entra mãe puxando o filho pela mão. Ele carrega uma prancha enorme de surf. O filho anda engraçado. A mãe se ajeita na canga)*

Filho\_ Mãe, posso brincar na água?

Mãe\_ Pode, mas não vai muito longe. Vamos almoçar daqui a pouco.

Filho\_ Ta! Já sei. *(Filho sai com a prancha. Sobe nela e faz posições engraçadas. Vê o menino que brinca na areia. Vai até ele)*

Filho\_ Oi!

Menino\_ Oi! *(silêncio)*

Filho\_ Qual o seu nome?

Menino\_ Ícaro. *(silêncio)*. E o seu?

Filho\_ Pedro. *(silêncio)*. Vamos brincar?

Menino\_ Vamos. *(silêncio)*.

Filho\_ De quê?

Menino\_ Não sei! *(silêncio)*. Aquela lá é sua mãe?

Filho\_ É!

Menino\_ Eu queria uma.

Filho\_ Uma o quê?

Menino\_ Uma mãe!

Filho\_ Todo mundo tem mãe. Se não como você ia nascer? Sabia que tem gente que pensa que nasceu de um passarinho? Aposto que você não sabe como que as pessoas nascem.

Menino\_ Eu sei sim! Fofão me contou.

Filho\_ Fofão! Quem é fofão?

Menino\_ O tiozinho que cuida do semáforo.

Filho\_ Porque ele cuida do semáforo?

Menino\_ Pra ninguém roubá o ponto, né! Você não sabe de nada. (silêncio)

Filho\_ A gente não ia brincar?

Menino\_ Ia não,vamos!

Filho\_ Vamos brincar de quê?

Menino \_ De esconder da sua mãe.

Filho\_ Não sei não, ela vai ficar brava.

Menino\_ Eu sabia! Tiozinho sempre diz que menino riquinho é Mané!

Filho\_ Sou nada!

Menino\_ Então bora, manezão!

Filho (*animado*) \_ Vamos! vamos!

(*Os dois saem e se escondem*).

Mãe (*arrumando as coisas para ir embora*) \_ Cadê aquele menino que não vem, eu falei pra não demorar.

(*A mãe sai pelo espaço procurando o filho, vai ficando nervosa até começar a gritar. Os dois garotos escondidos, riem muito da mãe*)

Mãe\_ Pedro!Pedro! Meu Deus cadê aquele menino? Pedro! PEDROOOO! FILHO, CADE VOCÊ!!! PEDROOOOOO!

*Filho aparece como se nada estivesse acontecendo.*

Filho\_ Oi, mãe!

Mãe (*gritando*) \_ Eu não disse pra não demorar?

Menino\_ Oi, tia! Ta de boa?

Mãe (*olhando brava para o menino*) \_Oi, nada! Vai procurar outra pessoa pra brincar! Anda logo!Não quero menino de rua perto do meu filho. Anda logo ou vou chamar a polícia.

(*Menino sai resmungando*)

Menino\_ Ainda bem que eu não tenho mãe! Bem que o tiozinho podia dar uma lição nela. Nem sabe brincar!

Mãe\_ E você mocinho! Ta de castigo.

Filho\_ Não mãe! Por favor, eu tava brincando.

Mãe\_ Brincando? Com gente perigosa?

Filho\_ Não tinha gente perigosa não mãe, só o Ícaro, eu juro mãe.

Mãe\_ Ta de castigo sim e ponto final! Sem computador, sem som, sem televisão e sem vídeo game. E vamos embora. *(pega o filho pela mão e sai puxando o filho que tenta explicar)*

***FIM***

### PEÇA 3

#### A SURPRESA

**DRAMATURGA:** Kailany

**dramaturgos:** Gabriela, Horrana e Gabriel

#### PERSONAGENS:

Mãe

Tiffany (filha)

Larissa (filha)

Tigre

**ESPAÇO DE ENCENAÇÃO:** Jardim

*(Duas irmãs aparecem correndo. Elas desceram do jatinho da mãe)*

Tiffany *(correndo)* \_ Vamos! Vamos antes que a mamãe pegue a gente!

Larissa *(correndo)* \_ Vamos rápido!

*A irmãs caem em frente ao jardim.*

Larissa *(irônica)* \_ Será que você está cega? Você vai me machucar idiota! *(sentindo dor no pé)* AIIIIIIIIIIIIIIIIIIII

Tiffany *(interrompendo a fala de Larissa)* \_ Cala a boca! Foi você que me fez cair! *(sente dor também)* AIIIIIIIIIIIIIIIIIIII

Larissa\_ Até parece!

Tiffany\_ Foi sim!

*(Larissa começa a chorar alto)*

Tiffany\_ Para com isso! *(levanta e ajuda a irmã a se levantar)*. Vem, vamos conhecer esse lugar!

*(A duas irmãs entram no jardim)*

Larissa *(chateada)* Para onde você está me levando, sua louca? Que lugar é esse?

Tiffany *(meio nervosa)* \_ Eu não sei, mas, já vamos descobrir!

*(Elas vêem uma coisa grande com pelos laranjas e riscos pretos)*

Larissa *(admirada)* Que bonitinho!

Tiffany\_ Que lindo!

*(O tigre começa a rosnar)*

Larissa e Tiffany *(com medo)* \_ Ai! O que é isso? Socorro! Socorro!

*(Elas correm pelo jardim tentando se esconder do tigre. Se escondem atrás do arbusto e choram gritando por socorro. Entra a mãe procurando pelas filhas)*

Mãe\_ Meninas, cadê vocês? Meninas.... vamos, parem com essa brincadeirinha, mamãe tem uma reunião importante na ONU. Meninas... *(ouve o pedido de socorro das filhas e vai até elas)*

Mãe *(preocupada)* \_ O que aconteceu? Porque vocês estão escondidas aí?

Larissa \_ Um tigre!!

Mãe\_ O que?

Tiffany\_ Um tigre, atrás de você!

*(O tigre aparece rugindo atrás da mãe. A mãe calmamente pega sua bolsa e joga na cabeça do tigre, que desmaia)*

Mãe *(sorrindo)* \_ Que bonitinho! Adoro tigres! Pronto meninas, o tigre dormiu, vamos embora, mamãe tem que trabalhar, vamos!

Larissa *(chorando)* \_ E se ele acordar?

Mãe\_ Ele não vai acordar! Vamos! *(toca o celular, a mãe atende)*. Alô! Bom dia João Marcos, não, não se preocupe, eu estarei aí rapidinho! Estou no aeroporto, sim querido já vou decolar. Até mais! Vamos meninas, saiam daí.

Tiffany\_ Eu estou com medo!

Mãe\_ Tiffany! Amorzinho! Mamãe está com pressa, Vamos logo! *(toca o celular)*. Alô, Cristina, que prazer, não se preocupe tudo está resolvido, ofereça dois milhões. Tudo bem então, até daqui a pouco! *(desliga)*. Meninas, vamos!

*(As irmãs ignoram a mãe e começam a chorar mais alto)*

Mãe *(nervosa, aumentando a voz)* \_ Vamos queridas! O tigre está dormindo, olha só *(chuta o tigre)*. Vamos! Tiffany! Larissa!... muito bem, se vocês vierem boazinhas com a mamãe cada uma ganhará 50 reais.

*(As duas se olham, sorriem e estendem as mãos. A mãe suspira e retira o dinheiro da bolsa)*

Mãe *(olhando o tigre)* \_ Adoro os animais. Já sei! *(pega o celular)*. Alô, João Marcos, doe 20 mil reais para aquela ONG que protege os animais. Qual? Sei lá, qualquer uma. *(desliga)* Vamos meninas!

*(Saem passando por cima do tigre)*

**FIM**

**PEÇA 4**  
**O ASSALTO**

**DRAMATURGA:** Ana Barbara

**dramaturgo:** André

**PERSONAGENS:**

Ladrão- homem comum

Vítima- mulher comum

**ESPAÇO DE ENCENAÇÃO:** Corredor

*(Mulher andando na rua despreocupadamente está falando ao celular. Um ladrão vem seguindo a mulher)*

Ladrão\_ Passa o celular, rápido, rápido! Isso é um assalto!

Mulher\_ Ué, eu estou usando não está vendo?

Ladrão\_ Mas é um assalto! Não importa se você está usando ou não.

Mulher\_ Mas, eu estou falando com minha mãe, eu não posso deixar ela assim no vácuo, né... *(falando ao celular)* não mãe, está tudo bem, não é nada.

Ladrão\_ Como assim, não é nada, você está sendo assaltada. *(O ladrão vai ficando nervoso e mais agressivo, encosta a arma na cabeça da mulher)*. Vai entregar ou não vai?

*(A mulher sem dizer nada entrega o celular ainda ligado)*

Ladrão\_ Assim que eu gosto! E se falar pra alguém, ta morta! Entendeu?

*(Sai andando rápido. A mulher vai atrás. Pega na bolsa uma arma)*.

Mulher\_ Para aí! Isso é que é um assalto! Devolve meu celular! Anda logo!

Ladrão\_ Ta bom, toma aí! Cuidado com essa arma!

Mulher\_ Passa a carteira também! *(O ladrão entrega sem resistir, quando a mulher pega a carteira, atira na perna do ladrão sem dó)*

Ladrão\_ Porque você fez isso? Eu já tinha entregado tudo! Quando eu melhorar, vou atrás de você aí nós vamos acertar as contas!

Mulher\_ O problema é que você não vai melhorar!

*(A mulher atira várias vezes no ladrão friamente. Guarda a arma e a carteira na bolsa, passa batom e liga pra mãe)*



Mulher (*andando como se nada tivesse acontecido*) \_ Oi, mãe! Não nada de mais, o de sempre, um sujeitinho me enchendo... o que você estava dizendo?

***FIM***

## PEÇA 5

### O TORNEIO

**DRAMATURGO:** Alan,  
**dramaturgos:** Alex, Breno, Leonardo e Ítalo

**PERSONAGENS:**

2 nadadores  
2 traficantes  
policial

**ESPAÇO DE ENCENAÇÃO:** Piscina vazia da escola

*(Dois nadadores vestidos com roupão, óculos e touca, entram na área da piscina, fazendo alongamento. No canto já está um homem que disfarça mas presta atenção em tudo)*

NADADOR 1\_Ah não! Não tem água!

NADADOR2\_Como vou viver agora? Sem o dinheiro do torneio que eu ia vencer?

NADADOR 1\_Eu que ia vencer! Sou muito melhor que você!

NADADOR2\_Que nada! Meu Deus, e agora? Isso aqui era tudo pra mim.

NADADOR 1\_ Como vamos superar tudo isso?

NADADOR2\_Superar? Eu vou me matar, minha vida acabou!

NADADOR 1\_Calma amigo! Quer dizer inimigo!

*(Entram dois homens com jeitos estranho. Usam capuz e óculos escuros)*

TRAFICANTE 1\_ E aí cara, o que aconteceu?

NADADOR 1\_ A gente não sabe o que aconteceu! Eu cheguei para o torneio de natação e não tinha ninguém aqui, nem água tem na piscina!

TRAFICANTE2\_Torneio é besteira perto do que a gente tem pra oferecer!

TRAFICANTE 1\_Torneio é coisa de florzinha!

NADADOR 2\_ Tipo o quê?

TRAFICANTE2\_Tipo isso! *(mostra uma pedra de crack)*

TRAFICANTE 1\_Não tem nada melhor! Você vai ficar legal rapidão!

TRAFICANTE 2\_ Alivia a pressão!

NADADOR1\_ A gente não quer isso!

TRAFICANTE2\_ Experimenta só uma vez, se você não gostar não precisa pagar!

NADADOR 2\_ *Vamos embora! (vão saindo, mas os traficantes cercam os dois. O homem que estava observando se aproxima)*

POLICIAL\_ Parados! Polícia!

*(segue uma ação de perseguição pela piscina vazia. O policial mata o traficante 1 com vários tiros. Traficante 2 pega o nadador 1 como refém, o policial atira e acerta o traficante e o refém. Nadador 2 é baleado também pelo policial quando está fugindo)*

POLICIAL\_ Matei um civil! Vou me mandar!

*(Sai correndo, quando passa por um corpo chuta o corpo)*

***FIM***

## ANEXO C: FOTOS PROCESSUAIS

Foto 1: *Turma 7º ano*



Elenco antes da encenação

Foto 2: *Grupo 1*



Grupo 1 no local escolhido - Escadaria

Foto 3: Grupo 2



Grupo 2 no local escolhido - Mezanino

Foto 4: *Grupo 3*



Grupo 3 no local escolhido - Jardim



Foto 5: *Grupo 5*



Grupo 5 no local escolhido - Piscina



Foto 6: *Improvisação do grupo 1*



Apresentação da improvisação criada pelo grupo 1

Foto 7: Roda Inicial



Turma do 7º ano recebendo orientações do dia

Foto 8: *Dramaturga e dramaturgo do grupo 1*



Estruturação do texto pela Dramaturga Vitória.

Foto 9: *Planta baixa*



Grupo 3 trabalhando na planta baixa



Foto 10: *Dramaturga do grupo 4*



Dramaturga Ana Gabriele reestruturando o texto

Foto 11: *Grupo 3 - experimentando o texto na cena*



Estudantes do grupo 3 experimentando o texto na cena após considerações feitas pelos espectadores

Foto 12: *Leitura*



Estudantes do grupo 2 preparando a leitura dramática do texto

## **ANEXO D: ESCOLA PARQUE 303/304 – Trecho do relatório de estágio da estudante Maria Wanuzza Marques da Silva 2010.**

### **Histórico**

A Escola Parque 303/304 Norte tem sua origem em um projeto de 1947, do então governador da Bahia Otávio Mangabeira. Esse preocupado em assistir às famílias de baixa renda incumbiu ao secretário de educação Anísio Spíndola Teixeira que reestruturasse o plano educacional vigente.

Admirador de John Dewey, Teixeira também acreditava na relação Educação/Ação e defendia uma escola centrada nas práticas de experiências da vida. Sua primeira ação foi a ampliação da escolaridade obrigatória, implementada através da criação de um Centro Educacional popular que funcionaria em tempo integral.

Em 21 de outubro de 1950 criou-se o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. O centro atendia a população de três bairros e era composto por quatro Escolas-Classe e uma Escola-Parque. A Escola-Parque complementava o ensino oferecido nas Escolas-Classe e seu funcionamento ocorria no horário contrário.

Geograficamente, as Escolas-Classe circundavam a Escola-Parque, o que facilitavam a permanência do educando na escola, pois as mesmas situavam-se próximas de sua residência.

O projeto de Anísio Teixeira teve excelentes resultados e se ampliou, sendo transportado para Brasília em 1960. A primeira unidade, na asa sul, foi inaugurada juntamente com a capital.

A Escola-Parque 303/304 Norte foi inaugurada em 21 de abril de 1977. O objetivo era o de *“complementar o ensino curricular das Escolas-Classe, considerando a evolução natural do ensino da Arte e Educação Física e as prerrogativas da Proposta Educacional em vigor”- PPP da E.P 303/304 Norte, 2010.*

### **E.P 303/304 Norte**

A Escola Parque 303/304 Norte funciona através de módulos e trios. As áreas de conhecimento são divididas em módulos representados por cores: **azul** - Teatro e Música, **amarelo** – Artes Visuais e **verde**-Educação Física.



Cada turma tem um horário de 1h e 15 minutos com um professor de cada área, formando um trio. Os trios são formados na semana pedagógica, no início do ano. Os professores se juntam espontaneamente, normalmente por afinidade.

De segunda a quinta são atendidos adolescentes de 6º ao 9º ano, das escolas: 306N, e 104N. As aulas são oferecidas duas vezes por semana em horário inverso da tributária.

As turmas são formadas, em média, por 20 estudantes seguindo a formação da escola de origem (tributária). Os estudantes do 1º ao 5º ano freqüentam a escola uma vez por semana, na sexta-feira, em turmas de no máximo 30 alunos observando o número de crianças com necessidades especiais. São atendidos as escolas 106N, 304N e 708N.

Os professores atuam 25 horas em regência de classe e 15 horas em coordenação pedagógica. No turno matutino, trabalham na escola 21 professores em regência. No vespertino, trabalham 24 professores em regência.

A Escola Parque 303/304 oferece qualidade material e quadro completo de funcionários em todas as linguagens artísticas. As salas para as aulas são amplas e arejadas, três possuem camarins e grandes espelhos. A escola também oferece dois teatros equipados para as apresentações dos estudantes. Todas as condições para a realização de um trabalho na construção de conhecimento significativo dentro das artes são oferecidas aos professores.